

UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**DIFERENTES OLHARES SOBRE O CURRÍCULO
EM JARDIM DE INFÂNCIA
- UM ESTUDO DE CASO MÚLTIPLO -**

(Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação, Especialização em Educação de Infância)

MARIA DO CÉU ABREU SOUSA

FARO, 2007

NOME: Maria do Céu Abreu Sousa

DEPARTAMENTO: Ciências da Educação e Sociologia

ORIENTADOR: Professora Doutora Maria João Cardona Correia Antunes

DATA: 30 de Agosto de 2007

**TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Diferentes Olhares sobre o Currículo em
Jardim de Infância – Um Estudo de Caso Múltiplo**

JÚRI:

Professora Doutora Maria das Mercês Cabrita Mendonça Covas

Professor Doutor António Manuel Mesquita Guimarães

**Aos meus filhos, João e Rita,
Que todos os dias confiam em mim.**

Às crianças, que me ajudaram a *crescer*.

Ao António, que a meu lado, vai tecendo a tese da vida.

QUOD OMNIS TANGIT AB OMNIBUS APROBARI DEBET

- O que a todos diz respeito, por todos deve ser decidido.

(Princípio consagrado nas Cortes de 1385, Cortes de Coimbra de D. João I)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos quantos contribuíram para a realização deste estudo: à minha Orientadora Professora Doutora Maria João Cardona, ao Agrupamento de Escolas que permitiu a realização do Estudo, às Educadoras de Infância, às Famílias envolvidas, e muito em especial às Crianças.

Agradeço à Mestre Manuela Matos pelo incentivo e sempre disponibilidade, à Mestre Lília Agostinho, amiga em qualquer hora, também às colegas que de mais perto seguiram este percurso, Ana Leal e Isabel Matos.

E àqueles que não estando presentes, nunca são ausentes.

RESUMO

Este trabalho tem como objectivo compreender as concepções das crianças, das famílias e educadores, sobre o trabalho realizado no jardim de infância e o nível de participação dos principais intervenientes no processo de construção e desenvolvimento do currículo. Que oportunidades e/ou impedimentos, condicionam as suas participações enquanto actores intervenientes interessados no processo educativo.

O estudo empírico realizou-se em três jardins de infância integrados num Agrupamento de Escolas da rede pública do Ministério da Educação. O trabalho teve por base o recurso a entrevistas às educadoras responsáveis pelos grupos, assim como a dezoito crianças integradas nas salas, onde as educadoras trabalham. Às famílias foi aplicado um questionário. Posteriormente foi elaborada a análise de todos os dados com o objectivo de se evidenciarem os elementos mais significativos e proceder-se à triangulação dos mesmos.

A reflexão final permitiu compreender que neste contexto de estudo a participação destes diferentes actores no processo educativo, é muito pouco equitativa. A participação das crianças é reduzida, ou praticamente nula em alguns casos. No que se refere às famílias, observa-se que as suas participações reais, como principais responsáveis e interessados neste processo, também são minimizadas. O educador, no seu papel de gestor do currículo, não estabelece uma efectiva relação de partilha de poderes e tarefas, mas fundamentalmente, de partilha de informações decorrentes do processo. Contrariamente àquilo que é defendido a nível do discurso, que abona uma representação forte da intervenção dos diferentes parceiros, na prática parece notar-se um deficit neste domínio, nem sempre de forma consciente. A maioria da gestão do currículo está nas mãos do educador, tendo as famílias e as crianças, uma participação passiva.

Palavras-chave: Educação de infância; Construção e desenvolvimento do currículo; Participação; Relação jardim de infância/família.

ABSTRACT

The aim of this study is to understand the general opinion of children, families and pre-school teachers, regarding pre-school teaching and the level of participation of the three main groups that take part in the construction and development of the “curriculum”. What opportunities and/or restraints influence their participation both as concerned parties in the educational process.

The empirical study is focused in three pre-school facilities integrated in a group of schools of the Portuguese Ministry of Education’s public network. The study was based on several interviews with the pre-school teachers in charge of the group, as well as eighteen children within their classes. A questionnaire was handed to the respective families. Afterwards took place the analysis of all the data with the objective of pointing out the most significant aspects in order to triangulate them.

The final consideration allowed to realize that in this context the level of participation of the key-players is rather asymmetric. Participation of children is little and frequently inexistent. In the case of families, it is noted that their effective commitment, as main responsible and interested parties in this process, is still minimal. The pre-school teacher, in his role of “curriculum” manager, does not establish a real relationship pointed towards sharing the tasks and the power, but mainly one of sharing information regarding the process. Opposite to what is verbalized in their speech, which leads to believe in a strong participation of the different parties concerned, reality seems to indicate a deficit in this subject, even though they may be unaware of the fact. The most part of the “curriculum” management lies in the hands of the pre-school teacher, while families and children are left with a rather passive role.

Key-words: Child education; Construction and development of the “curriculum”; Participation; Pre-school/family relationship.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
1. Educação de infância em Portugal	5
1.1. A infância como construção social	5
1.2. Génese e evolução da educação pré-escolar em Portugal.....	15
1.3. Educação pré-escolar: características e implicações educativas.....	19
2. O Desenvolvimento curricular na educação de infância.....	24
2.1. Desenvolvimento e aprendizagem	24
2.2. Perspectiva histórica da evolução do termo currículo	29
2.3. O Currículo em contexto de jardim de infância.....	39
2.4. Os modelos curriculares mais significativos em Portugal	45
2.5. As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar em Portugal.....	52
3. A educação participada	58
3.1. Ao encontro de um conceito	58
3.2. Construção e desenvolvimento curricular: um processo de educação participada	62
3.3. Modelo ecológico do desenvolvimento humano	65
3.4. A participação das crianças, das famílias e do educador de infância, no processo de construção e desenvolvimento do currículo.....	70
II. OBJECTIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS	79
1. Objectivos do estudo	79
1.1. Questões orientadoras	81

2. O Percurso da investigação	83
2.1. Opções metodológicas	83
3. Técnicas de recolha e tratamento de dados	89
3.1. Procedimentos da recolha de dados	89
3.2. As entrevistas	90
3.3. O questionário	93
3.4. A escolha do contexto de estudo.....	94
3.5. O estudo prévio	96
4. Análise dos dados.....	97
5. Caracterização do contexto onde se realizou o estudo.....	98
5.1. Caracterização do meio: situação geográfica, cultural, económica e social	98
5.2. Constituição do Agrupamento de Escolas Stella Maris	100
5.3. O jardim de infância A.....	101
5.4. O jardim de infância B	102
5.5. O jardim de infância C	103
5.6. Caracterização das crianças	104
5.7. Caracterização dos encarregados de educação.....	104
5.8. Caracterização das educadoras de infância.....	106
III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	107
1. O que dizem as crianças.....	107
1.1. Como vêem a educação de infância.....	107
1.2. A construção e desenvolvimento do currículo	110
1.3. Papel e função dos intervenientes	111
1.4. Entre o jardim de infância e a família	114
1.5. Práticas de participação.....	115

2. O que dizem as famílias	118
2.1. Como vêem a educação de infância	118
2.2. Construção e desenvolvimento do currículo	121
2.3. Conhecimento do trabalho desenvolvido no jardim de infância.....	124
2.4. Práticas de participação.....	126
3. O que dizem as educadoras	129
3.1. Como vêem a educação de infância	129
3.2. Funções e características das práticas educativas	133
4. Construção e desenvolvimento do currículo	140
4.1. Dinâmica do trabalho pedagógico.....	140
4.2. Papel dos diferentes intervenientes	149
4.3. Práticas de participação.....	153
REFLEXÃO FINAL	161
BIBLIOGRAFIA	189
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	190
ANEXOS:.....	190
Anexo I – Quadro de categorização das entrevistas às crianças.....	191
Anexo II – Quadro de categorização das entrevistas às famílias	192
Anexo III – Quadro de categorização das entrevistas às educadoras	193
Anexo V – Guiões das entrevistas às crianças, às educadoras e questionário às famílias	194

ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> – Síntese da estrutura dos guiões das entrevistas	92
<i>Quadro 2</i> – A constituição dos grupos de crianças	104
<i>Quadro 3</i> – Caracterização dos encarregados de educação.....	104
<i>Quadro 4</i> – Caracterização profissional dos encarregados de educação.....	105
<i>Quadro 5</i> – Caracterização das habilitações académicas dos encarregados de educação..	106
<i>Quadro 6</i> – Caracterização das educadoras de infância entrevistadas	106

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem por tema a construção e o desenvolvimento do currículo em jardim de infância e as práticas de participação dos principais intervenientes no processo educativo: as crianças, as famílias e os educadores.

Um dos locais onde podemos encontrar as crianças dos 3 aos 6 anos, é no sistema educativo, concretamente no jardim de infância, sendo que este facto tem proporcionado o crescente interesse e importância que este espaço tem vindo a ganhar na organização da *infância moderna*, organizando o quotidiano das crianças, contextualizando e ordenando as suas práticas sociais, preparando-as para a escolaridade obrigatória, enriquecendo as idades pré-escolares, reconhecidas como *idades educativas* (Ferreira, 2004).

A educação pré-escolar, pela sua acção, completa e partilha com as famílias a tarefa de transmitir saberes sociais, culturais e a construção de conhecimentos. Por outro lado, pela faixa etária em que se enquadra, as famílias possuem uma grande e activa responsabilidade pela educação dos seus filhos, fazendo todo o sentido que sejam escutadas e consideradas as suas opiniões.

No seio desta diáde, jardim de infância/família, por certo a visão sobre a infância, a escola, perspectivas e interesses, serão diferentes. Se por um lado os «professores podem ser considerados peritos, os pais podem ser considerados especialistas» (Lindle e Boyd, 1991 *in* Homem, 2002:286). Em relação às crianças, tomando-as como seres completos e competentes, que possuem uma condição infantil e não uma natureza infantil (Cerisara, 2004), necessariamente teremos que estar atentos às suas necessidades, posições e pontos de vista, consignados que estão na Convenção dos Direitos da Criança, e que relativos à participação, são identificados entre outros: o direito a serem consultadas e ouvidas, o

direito a ter acesso à informação, o direito à liberdade de expressão e opinião, e o direito a tomar decisões em seu proveito.

Assim, este estudo tem como principal objectivo, investigar como participam as crianças, as famílias e os educadores, enquanto intervenientes no processo de construção e desenvolvimento do currículo. Pretende-se saber como são ouvidos nos seus saberes, nos seus interesses e nos seus direitos. Que oportunidades lhes são concedidas de modo a efectivarem essa participação e que impedimentos ou vontades influencia essa acção.

Na área da investigação educativa, pelo interesse suscitado, o currículo tem vindo a tornar-se num dos mais importantes e actuais campos de estudo. Também o crescente número de disciplinas das Ciências da Educação que a ele recorrem, de modo a compreenderem quer evoluções sociais ou conjecturas políticas, ou ainda pela capacidade de operar mudanças tanto na sociedade em geral, como na formação pessoal e social dos indivíduos, justificam esta posição. O interesse a ele conferido observa-se, tanto no âmbito académico como na vida social. No entanto, as formas de o entender e de o dinamizar são, apesar de tudo, diferentes (Zabalza, 2003), enquanto conceito, o currículo possui um carácter polissémico e multifacetado.

A construção e o desenvolvimento do currículo em jardim de infância, implica necessariamente ouvir os profissionais nas suas concepções e decisões, reconhecer as famílias como principais interessados e primeiros educadores, atribuir-lhes as responsabilidades que lhes cabem, e escutar as crianças, como participantes activas de todo o processo educativo. Esta participação, garante da condição de cidadania e concretização de direitos, reveste-se também de importância crucial para a reforma educativa, tendo em vista a melhoria da qualidade da escola e a igualdade de oportunidades, assim como uma forma de se exercer o direito à palavra, usando-a para pensar o mundo e nele intervir, assim como agir sobre o seu próprio projecto de vida.

Embora teórica e politicamente defendida e exigida, na prática verifica-se que a participação das crianças e famílias no processo educativo não é ainda uma realidade.

Este estudo foi realizado com a preocupação de conhecer melhor esta problemática. Como educadora compreender e ultrapassar as dificuldades que impedem uma participação mais efectiva e generalizada.

A presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa dos fenómenos educativos, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo dos fenómenos sociais e educativos, produzidos em relação aos actores concretos nos contextos onde se desenvolve a sua acção.

Seleccionou-se um agrupamento de escolas pertencente à rede pública do Ministério da Educação, de modo a compreendermos a realidade no contexto de educação pré-escolar. Foram seleccionadas três salas, as profissionais em acção nas mesmas, as crianças e as famílias. Em conformidade com o objecto de estudo definido optou-se por um estudo de caso múltiplo, por se entender ser o mais adequado face ao contexto, o agrupamento de escolas, e de modo a obtermos uma dimensão maior da realidade.

A presente dissertação encontra-se estruturada em três pontos principais:

- O ponto I., o Enquadramento Teórico, aborda a educação de infância em Portugal, a infância como construção social, a génese e evolução da educação pré-escolar, a educação pré-escolar suas características e implicações educativas. Incide sobre o desenvolvimento curricular na educação de infância, passando pelos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem, pela perspectiva teórica da evolução do termo currículo, sua concepção e origem em educação pré-escolar, passando ainda pelos modelos mais significativos em Portugal;

- O ponto II., os Objectivos e Opções Metodológicas, explicitando o traçado da investigação e as principais opções tomadas, referindo os procedimentos de recolha, análise e tratamento de dados;

- O ponto III., a Apresentação e Análise dos Dados, que permitiu compreender as concepções e práticas dos diversos intervenientes no processo de construção e desenvolvimento do currículo, procurando-se conseguir uma triangulação dos dados recolhidos.

Por último é feita uma reflexão final, procurando-se chegar a uma interpretação dos dados, sendo analisadas as concepções dos diferentes intervenientes sobre o currículo em jardim de infância, sua construção e desenvolvimento, assim como, as diferentes formas e oportunidades de participação neste processo.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Educação de infância em Portugal

1.1. A infância como construção social

A concepção de pessoa enquanto detentora de consciência e identidade jurídica, constitui a base das modernas instituições políticas, sociais e jurídicas. Assim, para que possamos compreender o lugar ocupado pela criança no seio de uma sociedade, será necessário conhecermos o modelo cultural dessa mesma sociedade e os valores fundamentais que a caracterizam. Só a partir daí, poderemos considerar os factores sociais e os factores naturais que a influenciam.

O progresso de uma nação depende em grande parte, da qualidade efectiva e potencial dos seus recursos humanos, alcançando-se tal desiderato, em sequência do sucesso do desenvolvimento dos indivíduos que a formam. O significado social da infância e o lugar ocupado actualmente pela criança, depende em grande parte, da ideia actual de indivíduo enquanto ser produtor e participante do progresso político e económico de uma nação, juntando-se-lhe a sua *identidade cívica* e a *consciência interior* (Ramirez, 1993).

Subjacente ao interesse de compreender o lugar ocupado hoje pela criança, procurou-se recorrer a um passado histórico, que por referência a um determinado espaço físico e meio sócio-cultural, permitisse conhecer o percurso que mediou concepções antagónicas ou paradigmáticas que originaram formas diferentes de olhar e agir para com a criança.

O lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998, *in* Sarmento, 2004). Por um lado situa-se no espaço que os adultos lhe destinaram, por outro naquele que reinventam, e ainda, entre dois tempos, o passado e o futuro. A informação ao nosso dispor, mostra-nos que os fenómenos sociais se encontram em permanente mudança, pelo que se torna necessário conhecermos, ainda que de uma forma abreviada, a génese da história da infância ancorados a um lugar construído.

Ao tentarmos compreender o mundo conceptual da infância, constatamos que o surgimento da criança como actor social, inaugura um novo olhar sociológico sobre a infância, reconhecendo-lhe cidadania epistemológica, que até a data estava reservada aos adultos, assim como, no campo social e político, o reconhecimento dos seus direitos de cidadania. No entanto nem sempre foi assim. Ao procurarmos a concepção de infância na história da humanidade, acabamos por verificar que como diz Sarmento (2004), crianças sempre existiram, mas o sentimento de infância, de preocupação e investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, são ideias que surgem com a modernidade.

Para a construção de um quadro conceptual, recorreremos inevitavelmente a Ariès, que no seu livro *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, (1988) considera que a ideia moderna de infância, como fase autónoma em relação aos adultos, só começa a ganhar relevância na sensibilidade e na vida social, a partir dos finais do século XVII. No entanto, se nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo alguma especificidade relativamente ao adulto, o mesmo não acontece nas classes populares. Segundo a mesma fonte, no que diz respeito às classes populares, os modos de vida e a concepção de infância continuaram inalteráveis até bem mais tarde, denotando-se até um retrocesso durante o advento da industrialização com a procura de mão-de-obra infantil. Esclarece o mesmo autor que, o facto de não existir um sentimento sobre a infância, durante esses séculos, não significava no entanto, que a criança fosse negligenciada,

desamparada ou tratada com menor afeição. Tão-somente, as crianças quando na posse de alguma autonomia, ingressavam no mundo dos adultos, idade essa, considerada como marco de transição, os sete anos.

A ascensão da burguesia mercantil, o crescente interesse pela alfabetização e a divulgação da imprensa, constituíram um impulso na forma de ver a criança e a sua educação. Este crescente interesse traduzia-se pela necessidade de separar a infância do mundo dos adultos e encontrou voz nos discursos sociais: filosófico, médico, económico, filantrópico, psicológico e pedagógico, que baseando-nos em Vilarinho (2000), passaremos a descrever.

Assim, no *discurso filosófico* podemos considerar dois pensadores: John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778). O primeiro apresentou uma teoria que marcou durante muito tempo as concepções, atitudes e práticas relativas à criança e à sua educação. Considerava a criança *tabula rasa*, onde se iam inscrevendo, através da aprendizagem, os conhecimentos que os adultos considerassem necessários ao seu desenvolvimento. Alertava para a especial atenção que deveria merecer esta *folha em branco* aos que de mais perto são responsáveis por tal *escrita*, os pais e o mestre-escola.

O segundo tomou a posição dianteira de uma concepção moderna da infância. Reconhecia a natureza específica da criança, sublinhava a sua dignidade, insistindo que ela tinha um lugar extremamente importante na vida humana e por isso o direito a gozar a sua infância. Em ambos se compreende o reconhecimento do carácter decisivo, da atenção e da intervenção dos adultos, no processo de formação das crianças. No entanto, se Locke defende a transformação da criança num ser racional adulto, deixando, portanto, de ser o que é; Rousseau entende a acção dos pais como protectora da sua fragilidade, salvaguardando-a enquanto tal, limitando-lhe as possibilidades de risco provenientes da

sociedade. Contudo, verifica-se no dito dos dois pensadores, o reconhecimento desta nova realidade que é a infância.

O *discurso médico* dirige a sua preocupação para factos como a precariedade da vida da criança, que dava origem a elevadas taxas de mortalidade infantil. Neste contexto, novas formas de estar e de agir se impunham «...importava substituir as antigas práticas, usadas de forma empírica e imbuídas de superstições e magia, por outras, fundadas na razão, no conhecimento científico, colocando os progressos médicos ao serviço das crianças» (Vilarinho, 2000:29). Verificou-se que de facto a entreaajuda estabelecida entre o médico e a família, vem não só revalorizar o estatuto profissional do médico, como também redefinir o papel maternal, passando a mãe a auxiliar do médico, e a educadora atenta e comprometida no seu papel de mãe, assim como protectora de boas maneiras e costumes em relação ao lar.

O *discurso económico* aponta para a posição de consciência das nações sobre a importância da população como força de produção, e daí, maior riqueza. Esta forma de pensar veio alterar a visão do homem e, consequentemente, a da criança.

O *discurso filantrópico-moralista*, incide sobre a preocupação de responder a problemas das classes mais desfavorecidas e que abalavam a segurança e a estabilidade de toda a sociedade. O palco deste modo de pensar é proporcionado por fortes tensões políticas, sociais e culturais, nomeadamente a revolução francesa e os seus efeitos políticos e sociais. Os filantropos, adeptos de uma economia social, colocavam a sua acção em duas perspectivas, a preventiva e a integrativa. Na primeira, cuidavam das medidas que protegessem os costumes e a moral da família, na segunda, providenciavam orientações de modo a potenciar-se o desempenho de um papel activo dos inúteis e abandonados. São criadas as Sociedades Filantrópicas, que se ocupavam em ajudar as famílias definitivamente pobres, e que se orientavam, em especial, para a protecção das crianças. É

deste modo que surgem na Europa serviços de atendimento à infância pobre, que serão o gérmen da institucionalização da educação infantil.

Também o papel da mulher no quadro social da época sofre alterações. Quanto à mulher burguesa, ela toma uma posição social não só no lar como fora deste. Assume um papel assistencial e educativo. No entanto, no que respeita à mulher da classe popular, «entre ela e a filantropia moralizadora estabelece-se uma aliança sobre a qual se baseia a protecção que lhe foi prestada» (Vilarinho, 2000:36). A filantropia, e as instituições por ela criadas, aparecem como os primeiros mediadores entre o Estado e a Família.

O *Discurso psicopedagógico* veio dar sentido e forma ao conceito e concepções de infância, provenientes dos anteriores discursos aqui referidos. A consolidação e validação científica das anteriores premissas é corroborada pelos trabalhos realizados quer por psicólogos, quer por pedagogos, produzidos na segunda metade do século passado e no início do presente. A psicologia surge no quadro do paradigma positivista da ciência, como uma disciplina autónoma, independente da Filosofia e da Filologia, assente na experimentação, tendo como objecto o comportamento psicológico humano.

Nomes importantes à época como: Wundt e Fecher, nos finais do século XIX, e Pavlov e Freud, no início do século XX investigaram os mecanismos corporais e fisiológicos que asseguram a recepção de informação do exterior e que estão na base dos progressos mentais, entre eles a sensação; Pavlov descobriu o reflexo condicionado, permitindo a tentativa de estabelecer leis que explicassem as relações entre o comportamento, a actividade psicológica e o meio exterior; Haeckel promoveu e enriqueceu a visão da Psicologia da Criança, levando a comunidade científica e os adultos em geral, a olharem a infância como etapa determinante do desenvolvimento humano; Jean Piaget e Henri Wallon, no início do século XX, marcaram o início de uma nova fase onde se desenha uma noção psicológica da infância e da criança. Defendiam que o

desenvolvimento mental é resultado das interacções entre o meio físico e social e o sujeito biopsicológico em maturação; Gesell observou o comportamento físico-motor e identificou etapas em função da idade e da maturação; outros como Freud, Erikson, Bandura, Brunner, Vygostky contribuíram para o desenvolvimento e consolidação da Psicologia da Criança (Spodek & Saracho, 1998).

A evolução dos diversos discursos sociais leva-nos até às novas concepções de infância e à institucionalização da educação das crianças. Assim, a forma como hoje entendemos a infância, constitui uma realidade que começa a ganhar forma a partir dos séculos XVI e XVII, embora só nos últimos 150 anos, ganhe de facto, expressão social, não só no levantamento dos problemas, mas e também, no plano da prática social. Como afirma Pinto (1997:44) «O pensamento sobre a infância acompanha e, de algum modo, reflecte e suscita o interesse que a sociedade foi devotando às crianças e à sua educação».

Inseridos numa sociedade caracterizada pelas condições de pós-modernidade, verificamos que a situação de ser criança enfrenta contínuas mutações, que deverá ajustar-se a um alto grau de complexidade e diversidade. Procurar a criança na pós-modernidade significa que não podemos considerar mais o conhecimento como universal, imutável e absoluto. Pelo contrário, teremos de nos colocar num lugar de aprendizagem constante e redescoberta diária. Neste sentido, as mudanças não poderão ser equacionadas como factores negativos, como ameaça à segurança ou como fonte de alienação (Dalhberg, Moss & Pence: 2003). Deverão antes, ser consideradas como oportunidades à aprendizagem, à reflexão e análise e à comunicação. As constantes e rápidas mutações sociais, fazem com que o passado não possa servir mais de sustentação ou certeza ao futuro, tornando-se assim a vida, num projecto, que cada vez mais está nas mãos da criança edificar.

Neste panorama, a criança surge como co-construtora e não como reprodutora de conhecimento, identidade e cultura. Significa que as crianças necessitam de construir o seu

próprio entendimento do mundo, do conhecimento, assim como a sua identidade e estilo de vida. Necessitam cada vez mais de aprenderem a fazer escolhas e defender os seus pontos de vista. «Além disso, significa que as crianças adquirem uma maior responsabilidade em relação a si mesmas e à percepção de suas próprias possibilidades». (Dalhberg, Moss & Pence, 2003: 79)

Na esteira dos autores supra citados, se por um lado, a condição de pós-modernidade leva a processos de individualização, por outro lado, também colocam os relacionamentos em primeiro plano. Conhecimento, identidade e cultura são constituídos e reconstruídos em relação aos outros – eles são co-construídos. As relações são estabelecidas através do diálogo, conversa, negociação, encontro, confronto, conflito. Na contemporaneidade a criança surge como um actor social, e segundo Ferreira (2004) ao considera-la um actor social, significa atribuímos-lhe o poder de realizar acções. A autora explica-nos o sentido deste *poder de realizar acções*, já que este não poderá possuir o mesmo que o dos adultos. Considera assim, que se revela

«...na capacidade dos actores para *fazerem coisas* em acções e dar conta do carácter da intencionalidade, entendida como processo e um traço rotineiro da conduta humana, não implicando que os actores tenham em mente objectivos conscientemente definidos no decurso das suas actividades (...) o sentido da acção não se refere, então, às intenções e razões expressas isoladamente pelos actores, mas é intrínseco ao carácter imputável da reflexão interactiva da/na acção.» (Ferreira, 2004: 106).

Assim, a assunção da criança como actor social permite considerar que, o estudo das crianças se deverá realizar a partir delas próprias e não de quadros instituídos. Reconhecendo-se as crianças como sujeitos singulares, completos em si mesmos, pertencentes a um tempo e a um espaço geográfico, histórico, social, cultural que

consolida uma sociedade específica, onde as crianças são também detentoras e construtoras de história e cultura, com singularidade em relação ao adulto.

Não existe uma forma única de ser criança ou uma infância universal, o que faz com que, se olhe de uma forma que se consiga perceber as infâncias e os sujeitos que constituem esta categoria social de uma maneira diversa e instável. Pinto (1997) descreve as crianças como seres dotados de consciência, tanto no que diz respeito aos sentimentos, às ideias, desejos e expectativas, sendo capazes de expressá-las desde que haja *quem os queira escutar e ter em conta*. Para se compreender a criança, como advoga Pinto (1997), é necessário recorrer-se à interdisciplinaridade, como forma de compreensão e interpretação da multiplicidade de factos que compõem a vida das crianças, bem como, escutar os seus dizeres. Importa desconstruir o paradigma tradicional da Sociologia da Infância, dando lugar ao novo paradigma que se constitui a partir dos seguintes princípios chave apresentados por Ferreira (2004:18) baseando-se em Giddens (1976):

« i) a infância é uma construção social; ii) A infância é uma variável de análise social que não pode ser compreendida senão na sua relação com outras variáveis da estrutura social de que faz parte, como o género, a classe social, a etnia; iii) as culturas e relações sociais das crianças são dignas de serem estudadas em si mesmas no presente e não em relação ao seu futuro como adultas; iv) as crianças são e devem ser vistas como seres activos na construção e determinação das suas vidas sociais e na dos que as rodeiam, num contexto intergeracional; v) a etnografia é uma metodologia particularmente útil porque permite captar uma voz mais directa das crianças e a sua participação na produção de dados sociológicos; vi) a infância é um fenómeno relacionado com a dupla hermenêutica das Ciências Sociais»,

pelo que proclamar um novo paradigma da Sociologia da Infância, é, afinal, envolver-se e dar conta do processo de reconstrução da infância na sociedade. Consolidando, cabe

referir Pinto (1997), que afirma que o contributo para o estudo da dimensão social da infância, não passa apenas pela sociologia, mas por outras ciências sociais e humanas, levando a que, esta pluralidade de focagens, se torne condição premente para uma melhor compreensão, conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade.

Estas preocupações tomam forma no início do século XX, e pela acção da inglesa Eglantine Jebb, inicia-se o movimento de defesa dos direitos da criança. Foi este movimento internacional que esteve na base da elaboração da 1ª Declaração dos Direitos da Criança, vulgo declaração de Genebra, em 1923. Desde aí, diferentes documentos foram redigidos, sendo estes responsáveis pelo «...providenciar à criança um conjunto progressivamente mais alargado de direitos, [...] da crescente valorização que a infância tem vindo a assumir, e por outro lado, do reconhecimento de necessidades e respostas cada vez mais substantivas para essa categoria social» (Soares, 1997:109).

A convenção apresenta-se como o ponto de viragem relativamente a anteriores perspectivas para com os direitos da criança. É um documento que reconhece a individualidade e a personalidade da cada criança, sendo salvaguardada quer a sua protecção, quer a sua liberdade, tornando-se num contributo à construção social da infância. Deste modo, as crianças necessitam de serem entendidas como participantes activas dos seus mundos de criança, pela elaboração de racionalidades e visões do mundo que são construídas social e culturalmente, com base em valores e critérios que vão forjando do saber, saber fazer e saber estar, inerentes ao grupo e à sua cultura infantil (Sarmiento, 2004). Neste sentido, reconhecer às crianças o estatuto de actores sociais, só faz sentido, se se fizer acompanhar da auscultação da sua voz, na valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características de acordo com o seu desenvolvimento. Devemos à criança a existência de um espaço alargado de cidadania, onde lhe seja reconhecido o

direito de fazer escolhas informadas, a tomar decisões relativas à organização dos seus quotidianos e a influenciar e/ou partilhar a tomada de decisões dos adultos.

Do ponto de vista da substância dos Direitos da Criança, quando consideramos que eles se podem agrupar em Direitos de Protecção, Provisão e Participação, os que tradicionalmente tendem a ser enfatizados, são os direito de Protecção – Direito a nome, identidade, nacionalidade, contra os maus-tratos e violência do adulto – e os de Provisão – Direito à alimentação, saúde, educação, assistência –, enquanto os de Participação – em particular, o Direito da Criança exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade, o direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie sem consideração de fronteiras, sobre a forma oral e escrita, ou qualquer outro meio à escolha da criança –, têm merecido muito menos atenção, quer do ponto de vista das políticas quer das práticas sociais. Certo é que, se a interdependência dos diferentes direitos é condição da sua própria realização, não deixa de ser verdade que os direitos associados à participação, são também aqueles que geram maior controvérsia.

Contudo, apesar de instituídos, os Direitos da Criança, são ainda em muitos contextos civilizacionais pouco conhecidos e mesmo negligenciados. Reconhecer o direito das crianças à sua infância, não será a posição mais eficaz. Ela terá que efectivamente fazer uso dos seus direitos e isso só será possível considerando-a um *sujeito social* ou *actor pedagógico* desde muito cedo, «...agente construtor de conhecimento e sujeito de autodeterminação, ser activo na busca do conhecimento, da fantasia e criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento» (Oliveira, 2002:81).

Ser criança é, neste contexto, considerado um processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção, onde participando activamente, interpreta a realidade, partilha e cria mundos sociais com outras crianças e com os adultos. No entanto, e cabe utilizar a primeira frase deste ponto, «apesar de instituídos, os Direitos da Criança, são ainda em muitos contextos civilizacionais pouco conhecidos e mesmo negligenciados».

No âmbito deste estudo procuraremos enfatizar a questão do Direito de Participação ou Direitos Morais, que apesar de se considerarem importantes, estão muito aquém do uso que seria desejável. Estes direitos dizem respeito à tomada de decisão em assuntos do interesse pessoal ou manifestações de expressão de opinião, e tendo em consideração que, a forma como as crianças são tratadas e respeitadas dentro das instituições, reflectem o modo como os seus interesses são defendidos e como as suas ideias são tidas em conta, procuramos observar como esse direito é considerado no que diz respeito à construção e desenvolvimento do currículo.

1.2. Génese e evolução da educação pré-escolar em Portugal

À semelhança de outros países europeus, o processo de construção do discurso oficial da infância, a imagem de criança a ele associada, salvaguardando a especificidade do espaço e as diferenças em termos temporais, foi também observado em Portugal ainda que com um substancial atraso. No entanto, segundo Vilarinho (2004), há a realçar o facto de que no caso português, se por um lado se verificou uma precocidade em termos retóricos, manifestada na inúmera legislação publicada desde o final do século XIX até 1933 (Monarquia Constitucional, Primeira República e Ditadura Militar) bem como na década de setenta (Reforma Veiga Simão) e actualidade, contudo, não se tem traduzido na

implementação de medidas que sejam consequentes. As diferentes conjunturas políticas que se foram desenhando no nosso país, desde a transição do século XIX até aos nossos dias «não só revelaram diferentes concepções de educação de infância, como diferentes modos de institucionalização» (Vilarinho, 2004: 215).

A evolução histórica demonstra que a educação de infância, mediou sempre entre o domínio público e o domínio privado, a par da história da família e da mulher, uma história entre a família e a escola, entre a afectividade e a racionalidade científica (Magalhães, 1997). Os dois últimos séculos caracterizam-se pela importância dada à educação pública da infância, ainda que, a primeira grande intervenção junto da criança, tivesse como premissa, *proteger, acolher e alimentar*.

Evolução cronológica

Cardona (2006: 135) considera que desde o início do século XIX, quando foram definidas as primeiras medidas legislativas para a educação de infância, até aos nossos dias, podemos diferenciar os seguintes períodos: a Monarquia (1834-1909); a I República (1910-1932); o Estado Novo (1933-1973) e o período posterior à revolução de 1974.

Dentro destes períodos é possível diferenciar as várias etapas da história da educação de infância, são elas:

- *O início da educação de infância como parte do sistema educativo* (1834-1909), nas últimas décadas da Monarquia, correspondendo ao início da educação de infância como parte do sistema público de educação, se bem que continuando a observar-se diferentes contradições em relação a esta ser ou não considerada como um nível de ensino.

- *Entre o modelo escolar e a procura da sua especificidade* (1910-1932), durante a I República, observando-se algumas oscilações em relação à forma de conceber a educação de infância. Sendo considerada como uma missão primordial a preparação para a escola, paralelamente foi predominando a tendência para valorizar a especificidade deste ensino, tendo em conta as características das crianças.
- *A educação de infância como uma tarefa essencialmente destinada às mães de família* (1933-1959), nas primeiras décadas do Estado Novo, considerando que as mulheres deviam ficar em casa para cuidar dos seus filhos. Durante este período as únicas instituições que continuam a funcionar sob a dependência do Estado têm uma função essencialmente assistencial, sendo menosprezada a sua função educativa.
- *Os anos 60 e o início de um processo de mudança* (1960-1973), quando se começaram a observar mudanças sociais, apesar da continuação do regime político do Estado Novo. São criadas mais instituições, sendo dada uma nova importância à educação de infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis. Desenvolve-se uma nova forma de conceber a educação de infância, valorizando a diversidade sócio-cultural e a necessidade desta ser integrada nas práticas educativas.
- *Uma concepção sócio-educativa da política para a infância* (1974-1978), após Abril de 74, sendo defendida a necessidade de definir uma política sócio-educativa global de apoio à maternidade e à infância, articulando as iniciativas dos diferentes serviços responsáveis. Desenvolvendo-se uma nova forma de conceber a educação de infância, valorizando a diversidade sócio-cultural e a necessidade desta ser integrada nas práticas educativas.

- *A coexistência de duas diferentes concepções* (1979-1985), com a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação, as tentativas de definir uma política sócio-educativa em articulação com os diferentes serviços responsáveis acabaram por não ser bem sucedidas. Passam a funcionar duas redes oficiais: uma dependente do Ministério da Educação (para crianças dos 3 aos 6 anos, assumindo como primordial a sua função educativa) e a outra dependente da Segurança Social (para crianças dos 0 aos 6 anos, em horário mais alargado, dando particular ênfase à sua função social).
- *Do final dos anos 80 até aos nossos dias* (1986-anos 90), em 1986, depois da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e com o início da Reforma do Sistema Educativo, em que é valorizada a função de *pré-escolarização* da educação de infância. Esta perspectiva, no entanto, nunca chegou a generalizar-se no seio do grupo profissional. (Cardona, 2006: 135-136)

No final dos anos 90, enquadrado pela política do governo vigente, que colocou a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar no topo das suas prioridades de acção, vemos o surgimento de duas importantes tomadas de decisão: a aprovação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro) e a definição pelo Ministério da Educação, das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar vem estabelecer o regime jurídico e a tutela pedagógica por parte do Ministério da Educação em relação à rede nacional, definindo a educação pré-escolar «como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» e tendo como objectivos fundamentais: «o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e afectivo da criança, favorecendo a formação harmoniosa da sua personalidade e a sua preparação para posteriores

aprendizagens bem sucedidas quer na vida escolar, quer na vida» (Lei nº 5/97). Atribui ainda, um papel de complementaridade à família, «com a qual deve estabelecer estreita cooperação», de modo a realizar-se uma correcta inserção das crianças na sociedade.

Desenvolvendo a Lei-Quadro, o Decreto-Lei nº 147/97 que especifica nomeadamente «a constituição de uma rede nacional de educação pré-escolar integrando as redes pública e privada, consagra o princípio da tutela pedagógica única pelo Ministério da Educação e objectiva a necessidade de conjugar, na educação de infância, objectivos pedagógico/educativos com objectivos sociais de apoio à família». No seu seguimento, surge o Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto que determina as Orientações Curriculares que «constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar» (Ministério da Educação, 1997:13).

As Orientações Curriculares vieram reformular o interesse do Estado, que finalmente reconheceu a importância da qualidade nos estabelecimentos para a infância, não só para apoiarem os pais que trabalham, mas também por constituir um elemento chave no desenvolvimento e aprendizagem inicial das crianças. Mais à frente será feita uma análise mais atenta deste documento.

1.3. Educação pré-escolar: características e implicações educativas

Para melhor se compreender as actuais características, é importante uma atenção mais cuidada sobre a evolução das funções que têm vindo a ser atribuídas às instituições que recebem as crianças mais pequenas, assim como ao seu potencial educativo, que se foi afirmando.

É no final do século XIX, que se verifica uma ampla e clara redefinição das funções atribuídas às instituições de apoio à infância, colocando-se estas, na base do

aparecimento da educação pré-escolar. Da função filantrópica que até aí detinham, dedicando-se apenas à assistência, protecção e prestação de cuidados às crianças pobres das classes trabalhadoras, vimos emergir a necessidade de atender também a uma função educativa. Contribuíram também para esta nova forma de encarar os serviços prestados à infância, o aparecimento e a valorização de métodos e técnicas pedagógicas, que tinham como objectivo o desenvolvimento das crianças assim como a resposta às suas necessidade de modo a favorecer o seu processo de aprendizagem.

Neste período, com a redefinição da função social e a procura da especificidade educativa, surgem duas orientações que se distinguem nas suas finalidades, diferenciação que ainda hoje continua a ter implicações:

- em França, a *Escola Maternal*, que era pública e assumia-se como preparatória para a escola primária, utilizava actividades de propedêutica da leitura e da escrita;
- na Alemanha, com Froebel, são criados os *Jardins-de-Infância*, nos quais se defendia um método activo, centrado nas necessidades da criança e na valorização da liberdade de acção e do processo de aprendizagem.

Spodek & Saracho (1998) dão-nos conta também da mesma ambiguidade, relativamente aos Estados Unidos, referindo a existência de um conflito entre os programas de *cariz socializante* e os programas de *cariz académico*. Os primeiros consideram como principal responsabilidade da educação pré-escolar e dos jardins-de-infância a socialização, os outros vêem os programas pré-escolares como uma forma de as crianças aprenderem técnicas intelectuais que lhes permitirão ter êxito nas tarefas de aprendizagem académica.

A propósito das políticas de educação pré-escolar em Portugal, mais concretamente, referindo-se ao decreto do Ministério do Interior de 29 de Março de 1911,

que cria o ensino infantil, Vilarinho (2000: 39) alude ao facto de nas recomendações haver uma tensão latente:

«Por um lado, a necessidade de *pré-escolarizar* as crianças no sentido de dar cumprimento ao lema republicano de instrução do povo; por outro, o reconhecimento da natureza e do processo de desenvolvimento da criança aconselhava a utilização de métodos pedagógicos e a criação de um ambiente educativo apropriados àquelas realidades. Ou seja, estamos na presença de uma

tensão entre a assunção de uma função educativa de pendor escolarizante e uma função educativa de natureza desenvolvimentalista».

Desenvolvimento e aprendizagem, são duas palavras estreitamente interligadas, uma vez que o desenvolvimento comanda as aprendizagens e as aprendizagens intervêm no desenvolvimento. No entanto, assistimos ainda hoje a alguma ambiguidade em relação às finalidades educativas do jardim-de-infância. Lopes da Silva (1998:28), secundando Evans, refere que:

«Globalmente podem-se classificar os modelos de jardim-de-infância em duas grandes categorias: aquelas que têm como grande finalidade preparar a criança para a vida futura (nomeadamente para a escolaridade), e os que procuram sobretudo desenvolver as potencialidades actuais das crianças. Embora nenhum modelo defenda exclusivamente uma destas finalidades, pretendendo todos conciliá-las, pendem inevitavelmente mais para uma que para outra».

Sendo o jardim-de-infância o patamar que antecede o ensino básico, ou seja, a escolaridade obrigatória, verifica-se por isso, que muitas vezes se espera desta etapa de escolaridade, que exerça uma preparação directa para as aprendizagens que se seguem. Outras vezes, atribui-se uma função própria no desenvolvimento da criança, que deverá

formar a personalidade em todos os seus aspectos. Analisando esta ideia, e na linha de pensamento de Cró-Brás (1994), consideramos mais correcto, dizer que estas não são propriamente uma preparação directa para as aprendizagens específicas, mas tão só, o desenvolvimento de disposições ou competências, que ajudarão a criança, servindo de pré-requisitos para as próximas aquisições, e que permitirão uma atitude globalizante da formação do indivíduo.

A intervenção educativa atende a um plano que pode estar implícito ou explícito.

Este plano encontra-se elaborado de acordo com um conjunto de objectivos que se procurará atingir para dar resposta a uma finalidade, e não poderá ser uniforme nem centralizada, deverá antes, respeitar a singularidade de cada incidência da acção. A este respeito, a autora supra citada, alerta que a escola ou sistema escolar de um país que centralize uma decisão a este respeito, incorre no logro de induzir-se numa uniformidade das intervenções, o que não seria real. A verdade é que existem um conjunto de factores que deverão ser sempre considerados, como sejam: os professores com a sua personalidade e história de vida, os alunos com as suas diferenças, os administradores, os pais, a comunidade, o contexto físico e social, os recursos materiais, didácticos e culturais. Forçosamente o desenvolvimento de um plano de acção será sempre diferente.

Hoje, segundo Homem (2002: 23), «poderíamos definir a *educação pré-escolar* como o conjunto de serviços e de acções familiares e extra-familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória, tendo em vista a prestação de cuidados de guarda, sociais e educativos». Tendo ainda como referência a mesma fonte, «embora este conceito possa parecer consensual, ele não o é, uma vez que no discurso pedagógico português se utiliza também outra expressão – *educação de infância* – para nomear a mesma realidade». Considera ainda dois pontos: o primeiro, diz respeito ao facto de a não consensualidade entre os termos esconder uma ambiguidade,

como sendo, e refere Lopes da Silva, «um dos aspectos que desde sempre tem caracterizado a problemática da educação pré-escolar em Portugal». Acrescenta que estamos perante duas concepções distintas no que se refere a educação de crianças desta idade, bem como duas orientações pedagógicas diferentes: «a ‘educação pré-escolar’ é percebida como uma extensão, para baixo, do ensino elementar, pondo o acento no seu carácter preparatório para a escola, enquanto que a ‘educação de infância’ é vista como centrada no desenvolvimento da criança e uma resposta específica às suas capacidades e necessidades»; o segundo ponto, diz respeito também à não consensualidade no que concerne à idade considerada para o início e duração da frequência do ensino pré-escolar, «muitos autores só a admitem a partir dos três anos, mas outros têm sobre ela uma concepção mais alargada e consideram o seu começo no momento do nascimento» (Homem, 2002: 23).

Consideramos necessário clarificar a nossa posição sobre a díade Educação Pré-Escolar e Educação de Infância. Quando falamos em Educação Pré-escolar, estamos a referir-nos a uma faixa etária restrita, quando se deveria falar da educação das crianças desde o seu nascimento – ou desde o momento da sua concepção – até ao seu ingresso no ensino básico. No entanto, no âmbito deste trabalho, aceitaremos o sentido que a Lei de Bases do Sistema Educativo lhe confere: como o «conjunto dos serviços que, complementares e ou supletivos da acção educativa da família e em estreita articulação com esta, se destinam às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico» (Homem, 2002: 24).

O discernimento do nosso trabalho segue com a exposição das teorias de desenvolvimento e aprendizagem segundo os autores escolhidos, tendo como referência, que as crianças para o seu desenvolvimento integral e equilibrado, necessitam que seja considerada a interligação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.

2. O Desenvolvimento curricular na educação de infância

2.1. Desenvolvimento e aprendizagem

Para melhor compreender-se os fenómenos do desenvolvimento e aprendizagem realizado pelas crianças, recorreremos à Psicologia da Infância, nomeadamente à Psicologia do Desenvolvimento, que como referem Spodek e Saracho (1998), tem mantido uma relação muito longa e estreita com o domínio da Educação Pré-Escolar. No domínio da Psicologia do Desenvolvimento da Criança, existem um conjunto de teorias em competição. As que directamente se têm relacionado e que detêm forte influência na área em estudo são: a teoria maturacionista, a teoria behaviorista, as teorias psicodinâmicas, as teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo e as ecológicas. Cada teoria apresenta a sua interpretação do significado de desenvolvimento e comportamento da infância.

Passaremos de uma forma sintetizada, à enumeração das suas principais características de acordo com Spodek e Saracho (1998: 67-83):

- A teoria da *maturação ou maturacionista* é uma das mais antigas sobre o desenvolvimento da criança e continua a exercer influência sobre a educação pré-escolar. Tem como base o princípio de que a constituição genética do indivíduo influencia determinantemente o desenvolvimento dos indivíduos. De acordo com o seu amadurecimento, o seu potencial herdado vai aumentando. Nesta perspectiva, defende-se ainda que a educação deverá procurar dar resposta ao padrão de desenvolvimento de cada criança. Os professores deverão criar um paralelismo entre aquilo que a criança sabe e é capaz de fazer, e as actividades educativas criadas para ajudar a criança. Deste modo, «...os programas deveriam ser seguros e confortáveis, mais do que desafiadores.» (Spodek & Saracho, 1998: 69). Os

defensores desta teoria preconizam que a criança deve *estar pronta* de modo a poder beneficiar de um determinado tipo de aquisição. Sustentam a noção de currículo centrado na criança. Crêem ainda, que as crianças possuem o sentido intuitivo daquilo que são capazes de fazer e aprender. Se lhes for dada a oportunidade, seleccionarão de entre as opções existentes as actividades educacionais que lhes são adequadas.

- O *behaviorismo* como teoria da aprendizagem e do desenvolvimento tem exercido uma grande *influência* tanto na área da psicologia como na área da educação, durante a maior parte do século XX. Contribuíram com as suas obras Ivan Pavlov na Rússia, John Watson, Edward Thorndike e B. F. Skinner nos Estados Unidos. A teoria behaviorista representa um grande impulso no sentido de ajudar a explicar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Os behavioristas sugerem que os estímulos são a influência mais importante no desenvolvimento. Vêem o ser humano como detentor de um vasto potencial que pode ser modificado através de vários tipos de experiências. Skinner incidiu sobre o *condicionamento operante*, que se caracteriza «pelo aumento da probabilidade de ocorrer uma determinada reacção a um determinado estímulo proporcionando um reforço imediatamente subsequente a essa reacção» (Spodek & Saracho, 1998: 5).

As implicações dos princípios de Skinner na educação, prende-se com o *reforço* e com os *pré-requisitos* dos conhecimentos. O *reforço* é uma recompensa que se dá na sequência de uma acção positiva de uma criança. Associando a recompensa à acção, aumenta a probabilidade de a acção voltar a ocorrer. A ideia dos pré-requisitos dos conhecimentos sugere que as crianças necessitam de estar na posse de conhecimentos anteriores que serão o suporte às aprendizagens posteriores. A partir deste princípio, o professor necessita de avaliar os

antecedentes da criança e começar a ensinar a partir do ponto em que ela é capaz de aprender, progredindo até se alcançar êxito na tarefa inicial, «deste modo, as implicações curriculares da teoria behaviorista estarão relacionadas com a estrutura curricular, e não com os seus objectivos» (Spodek & Saracho, 1998: 6).

- A teoria *psicanalítica* de uma forma subtil, veio a exercer influência no campo do desenvolvimento da criança, assim como no desenvolvimento dos programas para a educação pré-escolar. Esta teoria debruça-se sobre o domínio sócio-emocional do desenvolvimento humano. Sigmund Freud, fundador da psicanálise viu os «mecanismos básicos do desenvolvimento sócio-emocional surgir dos instintos básicos. Estes instintos incluíam tanto uma força positiva amorosa – *Eros* – como uma força negativa destruidora. De acordo com Freud, todas as acções humanas seguem estes dois instintos básicos antagónicos» (Spodek & Saracho, 1998: 6). A teoria psicanalítica, conforme referem os autores, mudou a maneira como os educadores encaram a infância, em especial na fase pré-escolar. Uma das principais influências tem sido a conferência de maior legitimidade em termos educativos ao uso de actividades expressivas com crianças em idade pré-escolar, ajudando a compreender a forma das crianças representarem as suas necessidades emocionais, conferindo forma aquilo que pensam e sentem.
- As teorias do *desenvolvimento cognitivo* têm também exercido uma grande influência na educação pré-escolar, em especial as teorias construtivistas de Piaget, Bruner e, mais recentemente Vygotsky. Consideram estes que os indivíduos constroem activamente o seu próprio conhecimento com base na sua própria experiência. «Quase desde que nascem, as crianças possuem alguma compreensão do mundo. Esta compreensão ajuda-as a interpretar aquilo de que se apercebem do

mundo que as rodeia. As novas interpretações ajudam-nas de igual modo a modificar a sua interpretação» (Spodek & Saracho, 1998: 8).

No âmbito do nosso estudo considerou-se pertinente, ainda que de uma forma breve, abordar-se a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento segundo Vygotsky, sendo que posteriormente abordaremos a teoria do desenvolvimento ecológico segundo Urie Bronfenbrenner.

Perspectiva do desenvolvimento de Vygotsky

Com a tradução das obras do psicólogo russo Vygotsky (1896-1934), nos anos 60 e 70, assiste-se a uma maior incidência na perspectiva de que a criança é construtora do seu conhecimento, tendo como base de apoio, as representações sociais que vai adquirindo. Ou seja, dá relevância, às relações que se constroem entre os indivíduos e entre os indivíduos e o contexto social. Estamos perante uma perspectiva sócio-histórica, em que o pensamento é social e historicamente situado, e em que o pensamento não pode ser compreendido se não recorrermos ao seu contexto social.

Seguindo as linhas de pensamento de Vygotsky, verificamos que à semelhança de Piaget, também considerou a criança como um construtor activo do conhecimento e do entendimento. Divergiu no entanto, no que diz respeito ao papel de intervenção directa de outros indivíduos mais experientes e conhecedores no processo de aprendizagem. Se para Piaget o desenvolvimento humano era como *uma aventura solitária da criança* que tinha de *descobrir as coisas por si mesma*, Vygotsky defendia que era o resultado das interacções sociais entre a criança em crescimento e outros membros da sua comunidade, que esta vai adquirindo as *ferramentas* do pensamento e da aprendizagem. De facto, é em consequência deste processo cooperativo de envolvimento em actividades mútuas com

outros indivíduos mais experientes, que a criança fica mais informada. Para este, o funcionamento mental era entendido como acção, e que acontece antes deste controlo consciente e auto dirigido se desenvolver, a acção é o modo pelo qual a criança reage ao mundo. Assim:

«A aprendizagem é conseguida, em primeiro lugar, através da cooperação com os outros, numa grande variedade de cenários sociais – com colegas, professores, pais

e outras pessoas importantes para a criança – e, em segundo lugar, através dos ‘representantes simbólicos’ da cultura da criança – através da sua arte e linguagem, através das actividades lúdicas e canções, através de metáforas e modelos –» (Smith, Cowie & Blades, 1998: 489).

O intercâmbio resultante desta interacção, vai reverter no desenvolvimento da criança, da interiorização no seu intelecto das experiências culturais significativas. Deste modo, segundo Vygotsky, este processo – relações interpessoais e da sociedade – fornece um enquadramento ou mecanismos no âmbito do qual se desenvolve a construção do significado por parte da criança. Vygotsky explica-nos como as crianças aprendem com a ajuda dos outros, através do conceito que chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo, que se caracteriza como sendo «...a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o seu nível de desenvolvimento potencial sob a orientação dos adultos mais experientes ou em colaboração com colegas mais competentes» (Smith, Cowie & Blades, 1998: 489).

A criança enquanto produtora activa dos seus conhecimentos torna-se um ser social. Isto é, ela vive em interacção com os que a rodeiam, não sendo estes, objectos passivos ou espectadores do seu desenvolvimento, mas sim facilitadoras desse

desenvolvimento. Esta ideia de génese social e instrumental das funções cognitivas reporta-nos para as relações que se estabelecem entre aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotsky situa a análise do processo de desenvolvimento da criança como uma actividade de carácter humano e daí social, que tem o seu desenrolar, ou acontece em situações de interacção e relação com os outros. É realizada através da influência activa do educador e da aprendizagem activa do sujeito, dos colegas e demais agentes educativos intervenientes. Assim, neste processo, o factor fundamental do desenvolvimento é a aprendizagem.

O trabalho de Vygotsky conforme nos diz Spodek e Saracho (1998: 13), permite-nos «...integrar a nossa compreensão do desenvolvimento das crianças nos vários elementos do currículo. O uso desta teoria poderá inspirar-nos a criar um currículo pré-escolar adequado ao desenvolvimento e que constitua também um desafio intelectual».

2.2. Perspectiva histórica da evolução do conceito de currículo

Durante o século XIX, assiste-se a um conjunto de alterações de índole social, provocadas pelo início da industrialização, e que originaram acesas críticas ao sistema educacional e à escola como instituição social. Instituição esta, criada para a transmissão de conhecimentos das gerações adultas às gerações mais jovens, conseguindo assim a sua perpetuação. Desta forma, verifica-se uma preocupação dirigida para o facto da instituição escolar necessariamente ter de alterar o seu modo de agir, que até então não se preocupava com as mudanças sociais e as novas inevitabilidades surgidas. Mediante estas constatações, surgem alterações à forma de pensar a educação e a escola, que vão influenciar grandemente as decisões a serem tomadas no que diz respeito ao desenvolvimento do currículo.

No início do século XX assiste-se a uma grande preocupação para com a temática educação. Os responsáveis por este interesse foram os estudos realizados na área da psicologia que apontavam para a necessidade de se analisar os objectivos da educação à luz das características e necessidades reais das crianças. Com a publicação da obra da autoria de F. Bobbitt, *The Curriculum*, em 1918, esta foi considerada como a data do nascimento do currículo como um campo autónomo no domínio da educação.

Pouco mais tarde, nos meados dos anos 20, um grupo de especialistas deste campo, julgou necessário e pertinente, no sentido de se estabelecer um maior entendimento mútuo e alguns avanços na sua teorização, o estabelecimento de regras por forma a uniformizarem-se problemas tais como: problemas de definição, delimitação do campo e normalização da linguagem utilizada no currículo. A declaração conjunta tinha o título: *Os fundamentos para a realização do currículo*.

Segundo Machado, Gonçalves & Formosinho (1991:39), embora a evolução registada nesta área do saber, constituísse um facto, houve dificuldade no que diz respeito ao consenso entre as diversas opiniões, e a pertinência manteve-se, a necessidade de se definir o seu objecto, assim como o de delimitar o seu campo de acção.

Apesar dos avanços realizados nesta área, as questões sobre currículo continuaram problemáticas. A unidade existente entre as teorias do currículo e a disparidade existente nas definições, assim como a falta de clareza na definição do seu campo, levavam a que o currículo, não constituísse uma esfera completamente independente de conhecimento. Uma grande parte dos especialistas que se debruçam sobre currículo, observam a necessidade de abordarem a sua definição, delimitar o seu campo e estabelecerem alguns critérios. Procuram assim a unidade e coerência de pensamento, já que a perspetivação a vários níveis do currículo não advêm apenas das opções que se tomam, mas também da estruturação que decorre da definição do seu objecto e da delimitação do seu campo.

No final da década de 30, podemos observar que tanto a educação como o currículo haviam sofrido um grande impulso. As escolas mediante este impulso foram obrigadas a reverem, actualizarem e repensarem a sua forma de estar e de agir. Também os implicados no processo educativo, professores, administradores, pais e comunidade, envolveram-se de forma diferente. As linhas do currículo, tal como se concebe de forma ampla, dinâmica e em constante revisão, já se encontravam delineadas (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1991).

Depois da Primeira Guerra Mundial, devido às necessidades provocadas pelas mudanças sociais, económicas e políticas, verificaram-se muitas investigações nesta área. Estes estudos e investigações realizadas deram origem a muitos trabalhos publicados que abordavam esta temática e que levaram a preocupação à escola, às salas de aula e aos professores. Traldi (1987: 21-22), refere que destes factos ocorre a *individualização* em torno da escola que leva a um processo de descentralização cada vez mais acentuado, e que, progressivamente caminha no sentido de uma escola que atende às necessidades dos seus alunos e da sua comunidade. Assim, e nesta dimensão, a «elaboração do Currículo passa a ser da responsabilidade da escola e dos professores, no sentido de encontrar os melhores recursos materiais para sugerir actividades e experiências de aprendizagem, preocupação esta que chega até aos nossos dias» (Traldi, 1987: 21-22).

Definição do seu objecto e delimitação do campo

Actualmente, quando pensamos em *currículo*, pensamos em escola, nas matérias que se leccionam, naquilo que se espera que ela faça e no papel que deverá assumir perante os alunos, a sociedade e a cultura. Pacheco (1996) a este propósito, refere o facto de ser vulgar a utilização do termo com muitas e diversas acepções. Acrescenta que, não

havendo ainda uma tradição académica no nosso país, este é um vocábulo utilizado por professores, políticos, alunos, encarregados de educação, etc., o que lhe dá necessariamente um carácter diversificado, polissémico e polifórmico.

O processo educativo, desde sempre envolveu a tomada de decisões sobre o que ensinar e como ensinar – métodos, estratégias, materiais, actividades. Se considerarmos a educação como o modo de transmitir matérias, ideias, conhecimentos, etc., verificar-se-á que há a necessidade de organizar e planificar o modo como deverá ser realizado este processo.

Para D. Pratt, citado por Machado, Gonçalves e Formosinho (1991:77), «o pensamento sobre o currículo é tão antigo como a própria educação». No entanto, citam ainda os mesmos autores Goodlad, dizendo que, «a ciência da prática curricular [o estudo do currículo e a actividade da sua construção] aparece como um empreendimento relativamente novo» (p.77). Isto é, como novo campo específico, ciência da construção de currículos, como um campo distinto do pensamento e da prática educacionais.

De facto currículo existe desde que se estabeleça e se organize um conjunto de matérias a serem transmitidas. E sempre que alguém se questiona sobre a intencionalidade educativa e a forma como realizá-la, estará a falar de currículo. Enquanto conceito, que pode e deve ser expresso numa prática, o termo currículo conheceu diferentes perspectivas e abordagens, podendo-se destacar do seu itinerário histórico educativo as seguintes etapas recorrendo a Machado, Gonçalves e Formosinho (1991):

No século XX, em meados dos anos 20, com Bobbitt, surge o termo currículo como um campo autónomo no domínio da educação. Ultrapassa o conceito de currículo como simples organização de conhecimento.

Em 1935, Caswell e Campbell, dão a sua contribuição para a história do currículo porque integram no seu objecto, as experiências realizadas pelos alunos, sob a orientação do professor.

Tyler, em 1949, não identifica currículo exclusivamente com conteúdo, mas antes experiência. Torna claro que as experiências educativas organizadas pela escola estão ao serviço dos objectivos que a mesma pretende alcançar. Este autor não identifica currículo exclusivamente com conteúdo, mas antes com as experiências escolarmente planeadas e dirigidas de modo a atingir os objectivos pretendidos.

Mais tarde em 1950, Caswell, de uma forma mais abrangente inclui no âmbito do currículo tudo o que acontece na vida da criança, na de seus pais e na dos seus professores.

Verificamos que em 1956, Anderson, na mesma linha inclui também no conceito de currículo, além das experiências da sala de aula, as actividades extra classe.

Em 1967, M. Johnson, enfatiza a necessidade e as vantagens de uma separação conceptual rigorosa entre currículo e o ensino e define currículo como *uma série estruturada de resultados de aprendizagem pretendidos*.

Num artigo publicado em 1969, Schwab fala do estado moribundo do currículo, das causas desse estado e das mudanças que urgem realizar-se em termos de concepção e orientação. Segundo ele, na época a necessidade que se impunha seria a de centrar a teoria do currículo na análise da prática e orientá-lo para a solução de problemas.

Em 1971, Bloom, fala de uma *pedagogia para a mestria*, passando esta, pelo interesse que os alunos devem desenvolver pelas aprendizagens posteriores, na fomentação de uma atitude positiva para com a escola e a aprendizagem escolar, assim como um sadio auto-conceito. Significa isto que, os objectivos do currículo deverão ser determinados realisticamente de acordo com os desempenhos reais e individuais dos

alunos. Aborda também a importância do currículo *latente ou oculto*, que pode ser igualmente importante do ponto de vista de quem aprende.

Nesta sequência, em 1979, a equipa dirigida por John Goodlad, contribuiu dando uma nova conceptualização e orientação à prática e pesquisa do currículo. Apresenta uma categorização relacionada com a diversidade de níveis e agentes implicados no processo curricular.

Mais tarde, em 1979 Apple faz notar a importância e a necessidade de se estudarem, e terem em conta, as inter-relações entre ideologia e currículo, dadas as importâncias que daqui decorrem, quer no campo do currículo quer para a educação em geral.

Em 1984 Stenhouse, é um dos continuadores da linha iniciada por Schwab ao definir currículo como uma prática e como um processo de investigação. O currículo é uma proposta, uma hipótese que necessita de ser comprovada.

Em 1988, Kemmis afirma que o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor nem do professor enquanto actor individual, mas sim, dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica.

Em 1985, McNeil defende que a história do pensamento, a evolução da ciência, e as concepções política, condicionam não só os conteúdos curriculares como toda a orientação da escola e os próprios modos de ensino.

William Doll, em 1993, enfatiza a natureza construtiva e não linear de um currículo pós-moderno, vendo-o como o que emerge da acção e interacção dos participantes, como uma matriz que não é linear nem sequencial, mas que tem tantos mais pontos de intersecção e conjuntos de significados, quanto mais profundo e rico for o currículo.

Bruner, (1998) refere que o primeiro objectivo do acto de aprendizagem, para além do prazer que possa significar, é ter utilidade no futuro. Além disso aprender não deverá só

significar, a meta atingida de um determinado lugar, mas sim e também, ajudar-nos a continuarmos esse caminho mais tarde.

«...O que resolvemos fazer na escola só tem sentido quando considerado no contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo nos jovens. O modo de conceber a educação, chegamos finalmente a reconhecê-lo, é uma função do modo de conceber a cultura e os seus objectivos, professados ou não.» (Bruner, 1998:10).

Ressalva ainda que qualquer assunto pode ser ensinado a uma criança, qualquer que seja a sua idade, desde que o seja feito de uma forma adequada. As aprendizagens deverão começar o mais cedo possível, respeitando as formas de pensamento da criança, e com grande honestidade intelectual.

Observa ainda que,

«...um currículo é mais para os professores do que para os alunos. Se não conseguir mudar, movimentar, perturbar e informar os professores, não terá efeito nos que vão aprender. Tem de ser essencialmente e em primeiro lugar um currículo para professores. Se exercer efeito sobre os alunos, será por tê-lo exercido sobre os professores» (Bruner, 1998: 15).

Concepção de currículo

De forma a melhor compreendermos e a situarmo-nos, quanto ao lexema currículo, tem lugar sabermos que este tem como origem o étimo latino *currere* que significa caminho, trajectória, jornada, percurso a seguir. De acordo com Pacheco (1996: 15), este significado «...encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos».

O currículo para se adaptar à organização e necessidades sociais em determinado momento histórico, tem sofrido várias alterações ao longo dos tempos, tem sido objecto de estudo, mas continuamos sem um sentido unívoco afirmando a esse respeito Ribeiro (1990: 11), que «...existe uma diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem a traduzir-se, por vezes em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo».

É comum nos estudos curriculares mencionar-se a questão prática e a questão teórica, onde a prática comporta uma estrutura na base da qual se processa a teorização. Assim podemos dizer, que a teoria curricular diz respeito a um conjunto de ideias e conceitos nos quais se baseia a prática curricular. A prática curricular fundamenta-se na teoria e procura no directo dar resposta às necessidades e problemas práticos da educação. As opções teóricas no campo curricular, como em qualquer outro campo do conhecimento, dão origem a classificações diversas, pressupondo diferentes concepções de currículo. Podemos então, conforme Pacheco (1996), falar de três teorias:

- a *teoria técnica*, considera que o currículo está ligado a um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos, ou ainda, em objectivos previamente formulados. É visto, por isso, como um plano de acção pedagógica ou como um produto, que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola. É considerada como a teoria que possui mais tradição nos estudos curriculares e aquela cuja influência se faz sentir mais nos nossos dias;
- na *teoria prática* o currículo é entendido como algo em construção e inacabado, ou seja, uma concepção de currículo como processo e não como produto. Alunos, professores, meio e conteúdos são elementos que integram a construção do currículo e se conjugam na prática. Mais do que um resultado pretendido, o

currículo deve constituir uma proposta de trabalho que proporciona ao professor, interpretações e aplicações diversas;

- a *teoria crítica* pressupõe uma organização participativa, democrática e comunitária, onde a perspectiva de currículo se afasta, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo resulta de interesses e experiências desejáveis por todos os implicados nas actividades escolares, sendo a acção e a reflexão aspectos relevantes na concepção de currículo como praxis. Podemos dizer, resumidamente, que o currículo se constitui através de um processo activo, onde se relacionam e interagem aspectos como o planear, o agir e o avaliar; a aprendizagem deve ser encarada como um acto social onde os alunos se tornam participantes activos na construção do seu conhecimento.

Podemos dizer, comparando as três teorias, que elas apontam para perspectivas que se interligam e complementam na definição de currículo. A existência do currículo, como nos diz Roldão (1999: 26) é fruto da existência da escola. Ela existe pela necessidade de se fazer «...passar um certo número de saberes de forma sistemática a um grupo ou sector da sociedade. Esse conjunto de saberes a fazer adquirir sistematicamente constitui o currículo da escola».

São muitas e variadas as definições que se encontram de currículo. A mais antiga define currículo como «plano de estudos, curso de matérias de estudo, tem sido frequente e amplamente criticada, mas permanece e continua a ser a mais comum» (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1991: 40).

Para Leite (2003) Currículo é o que não se esgota nos conteúdos a ensinar e aprender, isto é, não se esgota na dimensão do saber, mas que se amplia às dimensões do ser, do formar-se, do transformar-se, do decidir, do intervir e do viver com os outros.

Pacheco (1996: 20) define Currículo como:

«...um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo ensino aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades comparticipadas».

Varela Freitas, *In* Pacheco (1996: 67), apresenta o Currículo como uma prática que consiste numa «...tarefa que compete a muitos profissionais. O mais exposto, e por isso mesmo o que aparece com maior responsabilidade, é o professor. Mas ele é apenas o *último executor de todo o plano*, pelo que há responsabilidades a partilhar». Apesar das múltiplas interpretações que o termo currículo possa sugerir, no que diz respeito ao seu conteúdo, quanto aos modos e perspectivas acerca da sua construção e desenvolvimento, podemos como afirma Roldão (1999: 24), dizer que «currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerar socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar».

Contudo há ainda a considerar-se que os alunos aprendem muito mais na escola que aquilo que lhes é mediado pelos professores. Alguns teóricos reportam-se a este conjunto de aprendizagens como fazendo parte do *currículo oculto*, expressão que significa as coisas que os alunos aprendem na escola em conformidade como o trabalho da escola é planeado e organizado, mas que não estão abertamente incluídas no plano ou mesmo na consciência dos responsáveis pela organização escolar (Machado, Gonçalves & Formosinho, 1991).

Revelando uma perspectiva ecológica, Zabalza (1992: 26) refere que a escola possui influências e responsabilidades para além da própria, definindo currículo como sendo

«...constituído pelo conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro e fora da escola, como consequência da intervenção, directa ou indirecta, da própria escola. Desta maneira, alargam-se os espaços de acção educativa e profissional através do desenvolvimento curricular. Não é preciso que a escola as planifique, as guie e esteja presente nessas aprendizagens, bastando que as torne possíveis, que as reforce, que dê sentido às experiências extra-escolares dos alunos...»

A escola só faz sentido à vida se se incluir nela e a incluir em si. Não se pode falar de dois espaços estanques. É preciso valorizar o papel de cada um, encontrando o espaço e o tempo adequados para a participação empenhada das várias parcerias que se geram à volta da auto e hetero-formação do ser humano.

2.3. O currículo em contexto de jardim-de-infância

Apesar da família ser detentora de uma função, naturalmente, educativa, que incide nos âmbitos do desenvolvimento pessoal e na integração social, no que diz respeito à educação cultural, a família recorre à escola. Deste modo, para se entender o sentido de currículo escolar, temos de partir necessariamente de ideias como, a crescente valorização dos direitos da criança e jovens, a necessidade de uma educação que desenvolva e potencie o desenvolvimento pessoal e cultural dos indivíduos, assim como, a sua integração como cidadão. As sociedades modernas atribuem à escola esta função: a educação formal, que deve ser desenvolvida por profissionais capacitados e em contextos específicos.

Para falarmos de currículo em educação de infância gostaríamos de apresentar em primeiro lugar, duas perspectivas sobre as crianças e as suas vivências em épocas diferentes:

«A criança vive num mundo algo estreito de contactos pessoais. As coisas chegam dificilmente à sua experiência, a não ser que afectem íntima e directamente o seu próprio bem-estar ou o de sua família e amigos...» (John Dewey, *in* Gonçalves & Formosinho, 1991: 128).

Passado um século sobre esta afirmação de John Dewey, inevitavelmente o discurso é diferente:

«As crianças pequenas entram nas instituições educativas já com muitos conhecimentos e capacidades. Elas aprenderam muitas coisas em casa e na comunidade onde vivem. Todas as crianças já terão estabelecido os seus próprios padrões de aprendizagem, os quais são desenvolvidos durante as suas experiências diárias *naturais*» (Siraj-Blatchford, 2004: 15).

Verificamos que cada época tem a sua maneira própria de entender e considerar o que é ser criança e de caracterizar as mudanças que se vão operando com ela ao longo da sua infância. Com a evolução da forma de conceptualizar a criança e a infância, verificamos que ao longo dos tempos, também as propostas educacionais e curriculares se vão alterando e adaptando à realidade científica, social, cultural, política e económica de uma determinada sociedade. A educação de infância como campo distinto da educação surge durante o século XIX. Contribuiu para o seu desenvolvimento factores como, a emergência de novos estados e a necessidade de formarem os cidadãos, o decréscimo das taxas de mortalidade infantil, tornando-se compensador o investimento nas crianças, o aumento da industrialização e urbanização, as mudanças na organização da sociedade e os novos modelos de estrutura e organização da família. «O desenvolvimento da área da

educação para a primeira infância, enquanto entidade distinta, baseou-se na premissa de que as crianças pequenas são, em alguns aspectos, diferente das crianças mais velhas» (Spodek & Brown, 1998: 14). Mas, uma questão se coloca: o que devem aprender as crianças pequenas?

Cada geração tem a tarefa de definir de novo a natureza, a direcção e objectivos da educação, de modo a garantir toda a liberdade e racionalidade que for possível ser atingida, pela geração futura. A mudança de circunstâncias e a evolução dos conhecimentos contribuem para que a educação se encontre em constante processo de invenção (Bruner, 1999).

Secundando o mesmo autor, atendemos a duas das suas considerações: «O primeiro objectivo de um acto de aprendizagem, para lá do prazer que possa dar, é ter utilidade no futuro» e «Não se pode mudar a educação sem se afectar também o resto da sociedade» (Bruner, 1998: 39-12). Qualquer proposta pedagógica, deverá considerar a actividade educativa, como uma acção intencionalizada, que seja orientada no sentido de ampliar o universo cultural das crianças, proporcionando condições e meios para compreender a realidade envolvente, e capacitando-as para intervirem e a modificarem. As crianças necessitam que se criem condições que permitam a sua interacção quer com os adultos, quer com as outras crianças em situações diversas, construindo significados acerca do mundo e de si próprias, enquanto desenvolvem formas mais complexas de sentir, pensar e solucionar problemas, em clima de autonomia e cooperação.

Siraj-Blatchford (2004: 13-15) considera que a existência de um currículo só pode ser suportado pela existência de uma estrutura de apoio forte, não pode ser considerado isoladamente e deverá estar inserido e desenvolvido, no contexto social e institucional a que pertence. «O currículo deve indicar a *extensão e o equilíbrio* adequados às matérias, e ser cuidadosamente planeado, de modo a ir ao encontro das capacidades das crianças. Os

educadores terão de se assegurar que o currículo tem *relevância* para a vida das crianças...» Acompanhando o discorrer da autora, um currículo educativo da educação de infância deve dar ênfase ao contexto onde se realiza a aprendizagem, deve possuir objectivos claros, cuidadosamente planeados, «a integração curricular e a centralidade de jogos e interacções» têm de ser tidos em conta, a par do papel desempenhado pelos adultos, «numa parceria forte com os pais, continuidade e progressão, observação, avaliação e registo e o ciclo de revisão».

Spodek & Saracho (1998: 86) evidenciam a importância de que após a frequência do jardim-de-infância, as crianças deverão apresentar algumas diferenças como resultado da sua experiência educacional, do que seriam sem ela. Desta coerência, definem currículo como sendo «as experiências organizadas de forma a oferecer oportunidades formais e informais de aprendizagem para crianças em ambiente escolar». Esta forma de ver o currículo tem a ver com os objectivos que constituem os fins da educação pré-escolar.

Zabalza (1998: 20) menciona a expressão *criança competente*, como referência ao facto de que na educação de infância – assim como noutros níveis de ensino – atendermos às competências já adquiridas pelo sujeito, reforçando-as e ampliando-as. «Não se trata apenas de que a criança seja feliz e que seja cuidada durante esses anos», e acrescenta que a criança é duplamente *competente*, quer na entrada para a escola, quer na saída. Na entrada porque já é portadora de todo um conjunto de vivências e destrezas, que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento, à saída, porque o leque de experiências e destrezas deverá ter aumentado. Alude ainda ao facto de que «trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento de capacidades e construção de recursos operacionais que não teriam ocorrido sem a atenção especializada que é oferecida pela escola infantil» (p.20). Para que tal aconteça, as situações terão de possuir uma intencionalidade, serem planeadas e obedecerem a uma programação, e remete-nos para «a

concepção do ensino como algo que é feito em situações concretas e para pessoas concretas que se deverão adaptar às previsões reais do currículo» (Zabalza, 1998: 20).

O mesmo autor indica-nos três desafios que se deparam ao currículo em educação de infância: o primeiro tem a ver com o planeamento, que deve possuir um sentido de continuidade, não de uma forma monótona e rígida, mas de modo a constituir uma espécie de fundo «intenções claras, sequência progressiva de propósitos e conteúdos formativos, previsão de recursos, etc., que permita dar sentido tanto às diferentes linhas de acção planeadas de antemão, como aquelas outras que vão surgindo no dia a dia»; o segundo desafio diz respeito à multiplicidade e/ou polivalência das áreas formativas, «existem fortes variações (pessoais e interpessoais) no ritmo em que os indivíduos desenvolvem as diversas áreas de competência, as diversas inteligências. É por isso que tal diferenciação de áreas de experiência e de conteúdos formativos do currículo da educação de infância é fundamental para enfrentar um desenvolvimento equilibrado e pleno das crianças»; por último o desafio da continuidade que diz respeito ao cruzamento do trabalho realizado no jardim de infância, com os recursos e as experiências do meio ambiente, quer pela participação das famílias no desenvolvimento do currículo, quer da comunidade em geral. E ainda a projecção do trabalho realizado em função das etapas de escolaridade posteriores (Zabalza, 1998: 21-23).

Iram Siraj-Blatchford (2004: 10) particulariza que «o currículo não pode ser encarado de uma forma isolada e não pode existir sem uma estrutura de apoio forte e bem desenvolvida, ou seja, sem o contexto social e institucional no qual ele acontece». Acrescenta que os profissionais da educação para poderem criar e desenvolverem um currículo sólido, têm de estar conscientes e actualizados no que diz respeito ao desenvolvimento e cultura da infância, às matérias e às formas apropriadas de ensinar as crianças.

Entendemos que a educação das crianças deverá recorrer a uma prática que permita às crianças a reelaboração do mundo e do conhecimento sobre o mundo, com a possibilidade de autonomia e curiosidade sobre as coisas que lhe vão sendo apresentadas pelo mundo dos adultos, os objectos, os animais, a história, a cultura, etc. Deste modo, planejar o currículo em educação de infância passa por ouvir os profissionais relativamente às suas concepções e decisões, implica reconhecer as famílias como interlocutores, parceiros privilegiados, aos quais se deverá garantir o espaço de participação, assim como da comunidade, neste processo.

Origens do currículo em educação pré-escolar

Spodek (1970) considera cinco fontes de origem onde os currículos em educação pré-escolar se podem basear. A primeira fonte que mais cedo deu origem a um currículo baseou-se nas próprias crianças. Exemplo disso são os trabalhos pioneiros de Froebel e Montessori – usavam as observações das crianças como origem do currículo. O autor considera que esta forma de se ir realizando o que naturalmente vai surgindo, não será a mais correcta: «a própria natureza do processo educativo requer, para que o jardim de infância tenha sucesso, que a criança se torne diferente como resultado da sua experiência nele» (Spodek, 1970: 9).

Outra fonte de origem do currículo é a Teoria do Desenvolvimento da criança. Foram utilizados dois tipos de teorias. Em primeiro lugar a de Gesell, considerando o desenvolvimento da criança como primariamente maturacional. A segunda, a mais recente, recorreu à teoria de desenvolvimento de Piaget. Nesta as actividades são planeadas de forma a fazerem as crianças passarem por graus de representação cada vez mais elaborados. Apesar da grande aderência a esta teoria, o autor questiona a sua

racionalidade, na medida em que sendo o desenvolvimento da criança uma ciência descritiva, apenas pode dizer aquilo que é, no entanto, «...a educação, pela sua própria natureza, preocupa-se com aquilo que deve ou pode ser [...] pode pelo menos, proporcionar-nos informação útil, muitas vezes do tipo negativo, sobre o que não devemos fazer às crianças num determinado grau do seu desenvolvimento se queremos que elas aprendam [...] ou proporcionar-nos informação sobre estádios de preparação para aprendizagens diferentes» (Spodek, 1970: 10).

A Teoria da Aprendizagem é outra das fontes de origem do currículo. Esta baseia-se em teorias de aprendizagem e de inteligência. «A teoria do desenvolvimento preocupa-se com a mudança no ser humano ao longo de extensos períodos de tempo. A teoria da aprendizagem tenta apontar para a mudança a curto prazo» (Spodek, 1970: 11). Acrescenta que a descrição de um programa com o enfoque em terminologia psicológica e avaliado sobre o grau de sucesso sem analisar objectivos últimos pode, a longo prazo, enviesar os resultados últimos destes programas.

A quarta Testes Psicológicos como origem do currículo. Esta vertente da psicologia, que seria usada frequentemente como origem do currículo, está relacionada com os testes de inteligência. Spodek afirma que esta é uma forma errada de se avaliar e conseguir atitudes inteligentes por parte das crianças, e daí, uma forma errada de desenvolvimento curricular.

Por último apresenta-nos o Conteúdo Escolar como origem do currículo. A proposta de currículo apresentada por esta teoria baseia-se no conteúdo de escolarização posterior. Segundo o autor, «tal recurso à aprendizagem posterior também obscurece a preocupação com as origens do currículo». Acrescenta ainda que a «aprendizagem escolar futura não pode ser um objectivo em si mesmo mas é antes um meio para atingir um objectivo» (Spodek, 1970: 13).

Não sendo a teoria psicológica, nem os processos dos testes de conteúdo para posterior escolarização, nem as crianças como a origem do currículo, fica-nos a ideia segundo o autor, «...que a origem adequada do currículo em educação pré-escolar é o conjunto dos objectivos que são os fins da educação para as crianças. Trata-se, no essencial, de uma declaração de valor sobre o que a criança deve ser» (Spodek, 1970: 14).

2.4. Os modelos curriculares mais significativos em Portugal

Segundo Formosinho (1998), os modelos curriculares para a educação de infância, possuem uma função “integradora” no que diz respeito à dificuldade de articulação da teoria com a prática e definem ainda a qualidade da prática do educador. Citando o mesmo autor:

«Os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objectivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização do espaço e do tempo escolar. Consubstanciam uma visão sistémica da educação para a cidadania e da prática de sala de aula, dos princípios curriculares e da formação contínua de professores congruentes com esses princípios. Assim os modelos curriculares são um poderoso instrumento de mediação da teoria e da prática» (Formosinho, 1998: 12).

Passamos a descrever as várias classificações dos modelos curriculares que existem, pela mão de Spodek e Saracho (1998). Os autores sugerem que no seu âmago, os modelos curriculares diferem quanto às suas ideologias; ou seja, nas *premissas de valor*

sobre o que é eticamente correcto e nas *premissas teóricas* sobre como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Temos assim, a *ideologia romântica*, que possui na sua base, uma concepção do desenvolvimento como um processo de expansão, no qual a educação é essencialmente um suporte para o desenvolvimento. Encontra-se nas teorias psicológicas maturacionista, sendo a ênfase colocada na organização de um ambiente que permita o “desabrochar” harmonioso da criança.

A ideologia da *transmissão cultural* tem como fim a propagação de elementos da cultura de uma geração para a subsequente e, dá pouca importância à maturação. É apoiada pelos defensores do behaviorismo, que partem do pressuposto que a criança, desde que ensinada, pode aprender qualquer conceito.

Por último temos a *ideologia progressista*. Nesta os indivíduos são os autores do seu próprio desenvolvimento por interacção com o seu ambiente. Esta ideologia encontra-se representada nas teorias cognitivista construtivista, considerando a criança construtora do seu conhecimento; as aprendizagens acontecem consoante se processa o seu desenvolvimento cognitivo.

Para analisar a realidade portuguesa, recorreremos a Gaspar (2004), que refere não existir um estudo que aponte a real incidência da utilização, por parte dos educadores de infância, de um determinado modelo curricular ou pedagógico, como desenvolvimento da sua acção pedagógica. Porém, podemos considerar dois tipos de modelos: os modelos elaborados a partir de uma prática pedagógica e os modelos construídos a partir da aplicação de uma teoria à prática.

Em relação aos primeiros, os mais difundidos entre nós são os baseados nos métodos da chamada Escola Nova, nomeadamente de Montessori, que apontam para a educação perceptivo-motora e para o potencial educativo das actividades da vida diária; os

inspirados na filosofia de Freinet que apelam para a organização cooperativa do grupo; e os que têm como suporte as ideias de Decroly, salientando-se as formas de trabalhar os conteúdos em centros de interesse.

No entanto outros modelos surgem na educação pré-escolar em Portugal, passamos a enumerar os mais comuns:

- o modelo do *Movimento* da Escola Moderna, que assenta numa organização vertical dos grupos, na integração de crianças de várias idades, na livre expressão, no espírito de cooperação e na iniciação à escrita e à leitura através de métodos naturais, sendo o desenvolvimento do pensamento lógico um objectivo valorizado (Bairrão et al., 1997: 35);
- o Modelo dos Jardins-Escola João de Deus, centrado na preparação académica, promove a aprendizagem da leitura e escrita como uma unidade que deve ser iniciada no jardim de infância (Bairrão et al., 1997: 35);
- os Modelos Sócio-maturacionistas, fundamentados nas teorias da psicologia dinâmica e que se traduzem em currículos flexíveis e centrados na criança, sendo exemplo o modelo curricular da Pedagogia de Projecto, que utiliza uma metodologia «centrada na resolução de problemas (...) através de planos de acção normalmente construídos pelas crianças em conjunto com a educadora» (Bairrão et al., 1997: 35);
- os Modelos Comportamentalistas, que se inspiram “nas teorias behavioristas da aprendizagem e que têm como objectivo a aprendizagem de habilidades (skills) académicas, operacionalizam a aquisição de determinadas competências;
- os Modelos Cognitivistas, baseados nas teorias de desenvolvimento de Piaget, tendo em conta os estádios de desenvolvimento em que as crianças se encontram, serve de exemplo o modelo High Scope que valoriza a aprendizagem dos conceitos

de tempo e de espaço e a interiorização das operações lógico-matemáticas organizadas em “experiências chave” e activas, preocupam-se ainda com a transição para a escolaridade obrigatória;

- o Modelo de Reggio Emilia que tem pouca representatividade em Portugal, foi sendo divulgado mais recentemente. Este modelo «procura promover as relações, interacções, comunicações e a colaboração. Acredita-se que todo o conhecimento emerge de uma construção pessoal e social, e que a criança tem um papel activo na sua socialização...» (Lino, 1998: 98).

Segundo Vasconcelos (1990), a prática pedagógica dos educadores de infância (...) é de uma forma geral eclética, isto é, recorrendo a vários modelos teóricos de referência e a um conjunto de práticas reflectidas e/ou transmitidas através de formação. Evans, citado por Vasconcelos (1990) chama-lhe um *pot-pourri*.

Formosinho (1998: 12) refere que:

«...a adopção de um modelo curricular pelos educadores de infância é, segundo nos diz a investigação no campo, um factor de qualidade da sua prática. A necessidade do Estado definir linhas curriculares não é contraditória com esta afirmação. Esta definição diz respeito às aprendizagens mínimas, mas não deve impor modelos curriculares até porque não é papel do Estado arbitrar questões científicas. A autonomia docente do educador e dos centros educativos mantém-se e uma das formas de expressão é a adopção de um modelo curricular».

Currículo, projecto e plano em educação de infância

Segundo Roldão (1999: 43), «o que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora». Acrescenta ainda, que sendo o «currículo cada vez menos prescrito e

crescentemente reconstrutivo, o currículo funciona todavia como o marco de referência teórico comum a um certo conjunto de situações».

Esta referência ao currículo, remete-nos necessariamente para o projecto curricular, como sendo uma fase, ou instância do processo pedagógico, que se traduz nas adequações particulares que se fazem à realidade de um determinado contexto «definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto» (Roldão, 1999: 43).

Quanto a projecto, genericamente, podemos dizer que este é uma intenção ou previsão de algo a realizar. O projecto pressupõe a existência de um plano mais ou menos bem definido. Assim, em conformidade com Lopes da Silva (1998: 91), «o projecto corresponde ao esboço de uma visão de futuro que se pretende atingir».

Em educação, a elaboração de um projecto pressupõem como ponto de partida a resposta a três questões: - *Porquê?* É a razão de existir ou ponto de partida; - *Para quê?* Ponto onde se quer chegar, objectivo a atingir; - *Como?* Forma de chegar ao objectivo a atingir. Para se desencadear este processo é necessário architectar um plano que corresponde aos meios para se desenvolver o projecto. Um plano necessita de ter previsto quem são os intervenientes, como estes se organizam, as estratégias de acção a desenvolver, os recursos necessários, as actividades que irão permitir a concretização do projecto e a sua calendarização.

Segundo Castoriadis, citado por Lopes da Silva (1998: 93), o Projecto é «uma intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido dessa transformação que tem em conta as condições reais de modo a orientar uma actividade. O Plano corresponde a um momento técnico dessa actividade quando condições, objectivos e meios podem ser determinados com exactidão. O plano é apenas uma visão fragmentária e

provisória do projecto». Existem três características que distinguem projecto de plano são elas: a *construção progressiva* que ocorre nas fases de concepção, tomada de decisão, planeamento, avaliação e que permitem uma flexibilização concordando com as necessárias adaptações dos meios aos fins; a *situação num tempo e num espaço determinados* que se caracteriza pelas características próprias que não serão iguais em outros locais ou momentos diferentes; e a *atitude mobilizadora/dinamizadora* que corresponde a uma carga afectiva que marca um empenhamento e compromisso por parte dos intervenientes. Como resultado destas características, o projecto possui as seguintes funções importantes na educação: a função *globalizante*, porque possui um conjunto de acções com uma determinada finalidade; *autonomia* na medida em que os intervenientes possuem a capacidade de influenciar o futuro alterando ou ajustando às necessidades; de *participação*, porque é fruto de uma construção colectiva, havendo a contribuição dos vários intervenientes no que diz respeito à concepção, decisão, execução e avaliação, levando a uma melhoria dos resultados.

Continuando na esteira de Lopes da Silva (1998) existem vários tipos de projectos em educação, podendo-se distinguir de acordo com: *quem participa e como*, ou seja, os projectos tomam formas diferentes de acordo com quem os concebe ou põe em acção; de acordo com uma intenção de partida que objectiva um ponto de chegada; com a complexidade do processo, tendo-se em conta o número de etapas o tempo e a duração.

Dentro destas características e formas de se distinguir projectos, na escola realizam-se dois grandes tipos de projecto: são eles os Projectos Educativos ou Pedagógicos do(s) Educador(s), que visam o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, e os Projectos Educativos de Escola ou Educativos de Estabelecimento, que visam a organização do estabelecimento educativo. Estes projectos abrangem de uma forma lata «...todos os intervenientes que directa ou indirectamente têm a ver com a

educação das crianças num determinado contexto organizacional» (Lopes da Silva, 1998: 98).

Roldão (1999: 45) afirma que:

«...qualquer currículo ou projecto curricular requer programas e programação, no sentido de definição e previsão de campos desenvolvimento, linhas de organização e métodos de aprendizagem». Acrescenta que os programas podem ser elaborados tendo em conta o seu tempo de duração, que pode ser um ciclo ou um período

curto, e quanto às aprendizagens poderá destinar-se a uma ou várias áreas. Os programas são «instrumentos do currículo e por isso reconvertíveis, mutáveis e contextuais».

Também Zabalza (1992: 95) define programa como a «base de referência para as intervenções dos diferentes centros e dos professores, quer no que se refere às condições gerais de trabalho a desenvolver, quer relativamente aos conteúdos, aos tempos, à organização, etc.». Podemos assim dizer que o principal objectivo da programação é converter o geral em particular, para que as linhas curriculares gerais possam ir baixando pouco a pouco até à situação concreta representada por cada uma das escolas.

Em educação pré-escolar tem sentido falarmos de programação como afirma Lodini (in Zabalza, 1992:96) como «uma série de operações que os professores [...] levam a cabo para organizar, a nível concreto, a actividade didáctica e dessa maneira pôr em prática aquelas experiências de aprendizagem que irão construir o currículo efectivamente seguido pelos alunos».

Na opinião de Zabalza (1996) falar de programação no que diz respeito à educação pré-escolar, é falar também de Projecto Educativo e do papel do educador como o construtor do currículo, pois a partir de orientações gerais, procede à opção educativa que

melhor corresponde à situação concreta das crianças e do estabelecimento de ensino em causa.

2.5. As Orientações Curriculares para a educação pré-escolar em Portugal

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, vem definir a atribuição da tutela pedagógica da educação pré-escolar, *1ª etapa da educação básica*, ao Estado, tornando-o responsável pela definição dos seus objectivos, bem como, das linhas de orientação curricular. Assim, no seu seguimento, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, aprovadas pelo Despacho nº 5220/97 de 4 de Agosto, e que constituem o primeiro documento oficial de orientação curricular para a educação pré-escolar proveniente do Ministério da Educação, tendo como finalidade, servir como «...referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa» (Ministério da Educação: 13). Citando Folque (2001: 5), «até então, os educadores de infância geriam o currículo de acordo com o seu desejo, saber e possibilidade, sem documentos de suporte e regulação que os ajudasse a encontrar a coerência e abrangência necessárias a uma prática de qualidade para todas as crianças».

Também relevante, é o facto de o Ministério da Educação ter criado à data, o Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar. Tendo como responsabilidade, coordenar as diferentes iniciativas, intencionalmente, integrava pessoal dos dois grandes Ministérios que têm tido responsabilidades e funções, muitas vezes dicotómicas, na educação pré-escolar em Portugal: o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Seguranças Social (Gaspar, 2004).

As Orientações Curriculares «decorrem de um debate amplamente participado que permitiu a sua progressiva reformulação» (Ministério da Educação: 13), e que beneficiou do contributo de diversos intervenientes, tanto de serviços e instituições, como de grupos de educadores que procederam à análise do documento base. Pretendeu-se que o produto final traduzisse de uma forma ampla, as perspectivas dos profissionais sobre as suas práticas, respeitando «...hábitos e identidades adquiridas...» (Vasconcelos, 2000:39).

As Orientações Curriculares assentam nos seguintes fundamentos teóricos: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis; a criança reconhecida como sujeito do processo de aprendizagem, a construção do saber de forma globalizante; a exigência de resposta a todas as crianças permitindo uma pedagogia diferenciada.

Vasconcelos (2000), defende que as Orientações Curriculares surgem como mais um instrumento de trabalho e contribuem para um enquadramento de práticas e modelos que vem dar resposta a uma educação pré-escolar de qualidade, contribuindo para uma valorização da componente académica, sem restringir a autonomia deste sistema de ensino. Quanto à sua prática, os educadores de infância, continuaram a gozar de autonomia, enquanto *construtores e gestores do currículo*, sendo o objectivo das Orientações Curriculares constituir *pontos de apoio* à construção e desenvolvimento do currículo e adequando-se a diferentes tipos de currículo.

Voltando a citar Folque (2001: 5), as Orientações Curriculares vêm cumprir três funções fundamentais: a primeira será a de se constituir como uma *referência congregadora identitária de um grupo profissional*; a segunda será de *tornar visível o trabalho dos educadores de infância perante os outros parceiros educativos e a sociedade em geral*; a terceira como diz a autora, a menos visível e a mais interessante, *é a de se constituir como elemento desafiador e promotor de avanço das práticas em educação pré-escolar*. Estas práticas que se baseiam nas mais actuais ideias e conhecimentos científicos

sobre educação e aprendizagem, desejam-se, como refere Vasconcelos (1997: 6) no prefácio às Orientações Curriculares, que vão «contribuir para que a educação pré-escolar de qualidade se torne motor de cidadania, alicerce de uma vida social, emocional e intelectual, que seja um todo integrado e dinâmico para todas as crianças portuguesas e não apenas para algumas».

Da observação do documento podemos retirar o facto de se valorizar, «...mais que um conjunto de conhecimentos específicos inseridos nas diversas áreas de conteúdo, um conjunto de disposições, atitudes e competências que são fundamentais à aquisição de quaisquer aprendizagens» (Ministério da Educação, 1997: 6). Nesta circunstância as Orientações Curriculares veiculam uma forma de aprendizagem onde se considere a criança como um ser activo na construção do seu conhecimento, sendo este conhecimento não um acto individual mas colectivo, e daí, social. Vasconcelos considera ainda, que a perspectiva apresentada pelas Orientações Curriculares da aprendizagem, se encontra dentro do campo sócio-construtivista, e que, se guia dentro dos seguintes fundamentos:

- o processo de aprendizagem desenvolve-se a partir do que a criança já sabe;
- o processo de aprendizagem desenvolve-se em interacção com os outros;
- a criança é o sujeito do processo educativo;
- a criança aprende agindo, explorando o mundo à sua volta mas também reflectindo sobre a sua experiência.

A intencionalidade do processo educativo que caracteriza a prática pedagógica do educador passa por diferentes etapas ligadas entre si, que se vão sucedendo e aprofundando, o que supõe algumas orientações fundamentais:

- *Observar* cada criança e o grupo para conhecimento das suas capacidades, interesses e dificuldades, para recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, de modo a melhorar conhecer as características

das crianças e assim adequar o processo educativo às suas necessidades. O conhecimento profundo de cada criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica, que parte do seu potencial adquirido, para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. «Este conhecimento resulta de uma observação contínua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo» (Ministério da Educação, 1997:25).

- *Planear* o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo, de cada criança, do seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promotor de aprendizagens significativas e diferenciadas contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades (Ministério da Educação, 1997). O educador necessita de «...estabelecer finalidades e reflectir sobre os meios de as atingir, em resumo, deve planear as oportunidades educativas que o jardim de infância oferece às crianças» (Silva e tal., 1990:106).
- *Agir* concretizando através da acção as suas intenções educativas, o educador adapta-as às propostas das crianças, tirando assim partido de situações e oportunidades que não tinham sido previstas. A participação de outros adultos, nomeadamente as famílias, é uma outra oportunidade educativa, planeada pelo educador, de modo a promover e alargar as interacções das crianças e de enriquecer o processo educativo.
- *Avaliar* o processo educativo e os seus efeitos, implica tomar consciência da acção para a adequar às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação serve para especificar necessidades e interesses, verificar se os objectivos estão a ser atingidos, registar dificuldades e reformular sempre que necessário os

objectivos e as estratégias. A avaliação é um suporte para o planeamento, pois permite estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança.

- *Comunicar* com outros adultos que possuem responsabilidades educativas para com a criança, nomeadamente as famílias, os auxiliares de acção educativa e os colegas, permite ao educador está a estabelecer redes de comunicação que o levam a conhecer melhor a criança assim como os meios que experiênciam.

- *Articular* de modo a promover tanto a entrada da criança no pré-escolar, através da comunicação realizada com as famílias, favorecendo a adaptação da criança ao novo meio, como a sua transição para o primeiro ciclo, proporcionando condições de sucesso para as aprendizagens na fase seguinte.

Cabe ainda, no que concerne ao presente estudo, para a fundamentação teórica deste trabalho, salientar a importância dada pelas Orientações Curriculares, no que diz respeito à relação escola/família, considerando que a educação pré-escolar é «...complementar da acção educativa da família com a qual deve estabelecer estreita cooperação...», sendo importante e fundamental «...incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade...» (Ministério da Educação, 1997: 22).

3. A educação participada

3.1. Ao encontro de um conceito

O desenrolar da evolução histórico-sociológica, mostra-nos que a escola moderna nasce com a construção do novo sentimento da infância na família conjugal, assim como,

a família conjugal moderna tem como suporte a escola.

O lugar primordial concedido aos afectos, o sentimento romântico no seio da família, a importância concedida à qualidade das relações entre as pessoas impõem-se ao interesse das relações de afinidade e parentesco, como modo de preservação e continuidade da ordem e património familiar. Também a delimitação do espaço onde reside a família, como íntimo, distinto do espaço público, acrescenta uma nova identidade da família que passa a ser um núcleo de afectos, restrito ao exterior. A criança, bem comum do casal, deixa de ser vista como um adulto em miniatura, como braço de trabalho ou instrumento de sobrevivência, e começa a ser reconhecida como sujeito de direitos e especificidades próprias.

A consciência social da importância da educação de infância, torna-se uma realidade, que se verifica pelo número crescente de famílias que recorrem a estes serviços, não só como guarda e acolhimento, mas também, como a expressão institucional para a satisfação de necessidades educativas.

Secundando Almeida (2004), neste contexto ideológico a escola passa a ter uma crescente importância. Os pais passam a ver a escola como espaço das aprendizagens técnicas do saber e da moral, e onde a criança é colocada entre os seus pares. «Por aqui

passa a norma da infância moderna, legítima, desejável e, simultaneamente, a definição, categorização e estigmatização das suas margens» (p.84).

Compreende-se assim, que a relação escola família começa a reger-se por uma cumplicidade muito estreita. A reconfiguração da família, a reorientação da normativa familiar, passa pela representação da escola como uma das dimensões cruciais da infância. Um novo espaço de interações se estabelece com a intervenção de três actores principais: as crianças, as famílias e os profissionais da educação.

A educação da infância, pela sua natureza e características, obriga a uma prática educativa inovadora, adaptando-se necessariamente, às mudanças e conjecturas sociais. Neste contexto, as alterações da constituição e interesses da família, a valorização da criança como actor social e o papel dos profissionais da educação, direcciona as suas práticas, sendo que estas, não poderão ser realizadas à margem da família, dando apoio às práticas educativas desta.

No que diz respeito às crianças, a educação de infância é considerada como um direito e não como uma obrigação, surgindo a criança como sujeito do processo educativo.

O educador é o gestor e promotor desta dinâmica, que se pretende plural. Não esquecendo que a educação pré-escolar, é um serviço público que responde às necessidades educativas da infância e às necessidades das famílias, e por tal, deve assumir uma postura flexível e adequada às necessidades reais das crianças e das suas famílias.

Ao fazermos um percurso na esteira de acolher vários contributos para a consolidação de um conceito que melhor se enquadrasse na problemática em foco, teve-se presente a faixa etária das crianças e o nível escolar a que pertencem, nomeadamente o contexto de jardim de infância.

Constatou-se na literatura consultada (Homem, 2002; Stoer & Silva 2005; Diogo, 1998; Silva, 2003; Zenhas, 2006; Davies, 2005) uma diversidade terminológica, como:

participação, parceria, partenariado, colaboração, envolvimento, cooperação, relação e interacção.

Embora os conceitos detenham alguns pontos comuns entre eles, optamos por destacar aqueles que nos parecem fazer mais sentido para o contexto em estudo e para os objectivos que se prendem com a natureza dos *fenómenos* a estudar. Assim, e no sentido de clarificar as conceptualizações assumidas, optou-se pela análise de conceitos como: *participação, envolvimento e colaboração.*

O uso frequente destas expressões, como refere Pedro Silva (2003), aparece umas vezes como sinónimos, outras como sugerindo alguma diferença entre elas, mas nem sempre suficientemente clara. Certo é que estes conceitos, muito embora possam assumir significados distintos, possuem um sentido de convergência no que concerne à importância do papel atribuído aos actores em contexto educativo, e essa é uma das preocupações que carece de clarificação para que possamos prosseguir no percurso traçado para este estudo.

Colaboração, como alude Pedro Silva, «...aponta para uma relação conotada com termos como consenso, harmonia, empenho mútuo, equilíbrio e com a visão dos pais, (...) enquanto educadores, colaboradores ou parceiros» (2003: 84).

Luísa Homem (2002) recorrendo a autores como Ward, Pascarelli e Frazier, (1987), cita que «colaborar significa *trabalhar com*» e adianta que «a ideia base de colaboração reside numa partilha de recursos onde cada interveniente contribuiu com a sua própria perícia e onde se escolhem áreas de intervenção adequadas às capacidades de cada um, sendo o seu objectivo, para além do aumento da eficácia da escola, o de construir pontes de confiança entre os parceiros» (p.48).

Verifica-se que este conceito traduz algo de redutor, na medida em que, embora enfatize a “partilha de recursos e o fortalecimento de pontes de confiança” parece colocar

os actores como utilitários duma causa, mas sem verdadeiramente exercitarem uma voz activa, crítica e construtiva.

O conceito de *envolvimento* pressupõe, segundo a autora supra citada, que de facto existe *uma relação praticada* mas que «apresenta algumas diferenças face ao conceito de participação, sendo este último mais penetrante (...) porque é mais poderoso».

Wolfendale (1989), citado por Homem (2003: 47-48), define o conceito como sendo a «implicação dos pais na educação e desenvolvimento dos filhos», reduzindo-o, segundo a autora, à «acção directa dos pais relativamente aos seus próprios filhos (...) relegando para segundo plano as questões vitais de bem-comum, da justiça social e da democracia».

Pedro Silva (2003: 83) em relação ao conceito *envolvimento* descreve-o como, «...o apoio directo das famílias aos seus educandos. O apoio assume uma base individual e o seu objecto tem um rosto. O espaço privilegiado é a casa, embora possa extravasar (ida a reuniões na escola, etc.) (...). «...predomina o trabalho directo junto dos filhos...» e «...age-se a título individual...».

Pode assim verificar-se que, da análise efectuada às diferentes acepções e terminologias, o conceito vai reduzindo-se a uma acção directa dos pais sobre os seus filhos, distanciando-se da sua possível e desejável causa social e democrática.

No que concerne ao conceito de *participação*, esta deve ser vista como «...uma actividade que pode ser realizada nas esferas sociais e culturais... Essa concepção da participação, a qual enfatiza a determinação de normas de acção através do debate prático de todos afectados por elas, tem a vantagem característica de articular uma visão da verdadeira política com as realidades das sociedades modernas complexas. (Benhabib, 1992 in Dahlberg, Moss & Pence, 2003: 97)

Luísa Homem (2002: 44) indica que «...participar é interferir – legal ou espontaneamente, clara ou dissimuladamente – numa decisão; é ter ou criar uma mais valia a seu favor. (...) A participação é construída e negociada socialmente, diariamente, no contexto de escola, através de interacções quer formais, quer formalizadas, quer informais, mas sempre desejadamente informadas». Assim, o conceito de participação é mais «abrangente e incisivo, abre-se a questões que os outros ignoram e concebe os actores como seres autónomos, mais sociais que racionais, e diferentes entre si (...) no referencial ético/democrático». (Homem, 2002: 50)

Diogo (1998: 67) concebe o conceito de participação como «a capacidade de colaboração activa dos actores na planificação, direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento dos processos sociais e organizacionais (...) é assim simultaneamente vista como um direito e como uma condição de cidadania, (...) sendo que, os homens só podem ser livres e iguais se participam na determinação e gestão de assuntos que directamente os afectam, como é o caso da educação».

Retivemos o conceito *participação* no espaço deste estudo por o considerarmos ser o mais abrangente e o que melhor se adequa à nossa forma de pensar e agir, salvaguardando ainda a ideia do direito dos indivíduos exercerem a sua cidadania e a liberdade de optarem por aqueles que consideram os seus interesses.

Certo será que, o quotidiano vai tecendo o tipo de relação que se estabelece entre Crianças, Famílias e Educadores, naquilo que se diz, que se faz, nos laços que se criam, sejam eles formais ou não, contribuindo para a construção do *puzzle* que se vai formando e que se traduz no aproximar ou distanciar os seus actores.

3.2. Construção e desenvolvimento curricular: um processo de educação participada

A *educação participada* integra as noções de parceria, de partilha de responsabilidades e de participação, tendo como pressuposto de base que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos. Entendida desta maneira por Diogo (1998), a educação participada emerge no sistema de interacções permanentes, que se estabelecem entre os diferentes actores envolvidos.

Trata-se de uma construção social, e à semelhança desta, constitui-se a partir de um *processo relacional*. É um sistema de acção que através da comunicação, da negociação e da confrontação entre os actores envolvidos, produz significado, decisões e acção colectiva (Dahlberg, Moss & Pence, 2003).

Assim ao estudar-se a construção do currículo em contexto de jardim de infância e o papel dos principais intervenientes no processo educativo, quando falamos de educação participada, pretendemos valorizar o processo de dar voz e acção aos actores: crianças, famílias e educadores e como diz Diogo (1998: 71), participar «...pressupõe a aproximação das decisões aos interesses daqueles que delas são objecto».

Assim sendo, entendemos como educação participada, aquela que no exercício da sua liberdade, cada actor ao imiscuir-se nos seus interesses, sem esquecer os dos outros, reflecte, opina e contrapõe, garantindo pelo seu empenho, a execução da acção.

Também é necessário pensar que a participação, pela sua natureza, possibilita a aquisição de direitos e deveres, iniciativas de acções e responsabilidades perante elas, avaliação e ajuste às necessidades.

Quanto aos actores, no que diz respeito às Crianças, as Orientações Curriculares assentam no «...reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo...» e assim,

«...a participação de cada criança e do grupo no processo educativo através de oportunidades de cooperação, decisão em comum de regras colectivas

indispensáveis à vida social e distribuição de tarefas necessárias à vida colectiva constituem outras experiências de vida democrática proporcionadas pelo grupo (...) o que significa partir do que a criança já sabe e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens (...) pela sua participação efectiva, também elas contribuem recíproca e activamente para a produção e mudança social e cultura do mundo adulto» (Ministério da Educação, 1997: 14).

Efectivamente «o planeamento realizado com a participação das crianças, permite

ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todas e de cada uma». (Ministério da Educação, 1997: 26). E como afirma Manuela Ferreira (2004: 105), «colocar a tónica sobre a criança como actores sociais significa considerar o seu poder para realizar acções».

Logo, «admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, supõe encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo» (Ministério da Educação, 1997: 19), proporcionando-lhes ainda «experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania» (Ministério da Educação, 1997: 20).

Quanto à Família em sintonia com «a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa por isso que haja uma relação entre estes dois sistemas». As Orientações Curriculares apontam para o dever de se «incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade» (Ministério da Educação, 1997: 15-16).

Recorrendo ainda ao documento oficial, Orientações Curriculares, para configurar a posição e a acção da família no que diz respeito á temática em estudo: «Sendo a

educação pré-escolar complementar da acção educativa da família, haverá que assegurar a articulação entre o estabelecimento educativo e as famílias, no sentido de encontrar, num determinado contexto social, as respostas mais adequadas para as crianças e as famílias...» (Ministério da Educação, 1997: 23).

Estudiosos desta problemática constatando a importância de uma educação participada, afirmam que: «continuo a apoiar o envolvimento activo dos pais e de outros membros da família no desenvolvimento académico dos seus filhos em casa e nas escolas, e no ensino e orientação de outras crianças na escola e na comunidade» (Don Davies, 2005: 31).

Quanto aos educadores de infância, a educação participada exige um olhar atento do profissional em relação aos actores crianças e famílias, sendo que ele é o promotor e gestor das acções a realizar. E como refere Teresa Vasconcelos (1997: 36) «Esta participação orientada requer do professor muita sensibilidade, conhecimentos e respeito pelo processo individual de cada criança». Também Bruner (1998: 33) confere «necessidade de todos os professores educarem o seu olhar no sentido de aprenderem a ver, observar e conhecer as crianças para tomá-las como ponto de partida para a organização do tempo e do espaço dentro das creches e pré-escolas. (...) e porque, «...as escolas têm de contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem cumprir a sua educativa para a vida e para com a família...».

Ainda neste sentido, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar considera a educação pré-escolar como «complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação» o que depreende-se reclamar do Educador uma acção regular no sentido de «incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efectiva colaboração com a comunidade» (Ministério da Educação, 1997: 22).

3.3. Modelo ecológico do desenvolvimento humano

A Psicologia do Desenvolvimento tem-nos fornecido um conjunto de informações teóricas, da maior importância, acerca do processo de desenvolvimento dos indivíduos, tendo em conta as vertentes físicas, sociais, cognitivas, morais e linguísticas. No entanto um vazio se abria quando se tentava compreender como é que essas vertentes se desenvolvem relacionando-as com os contextos onde os indivíduos se inserem e por onde passam ao longo das suas vidas Correia (1995). Desta necessidade surgem teorias que apontam para a compreensão do desenvolvimento em contexto ou contextualizado, compreendendo o perspectivando o humano como um produto das transacções realizadas entre o indivíduo e o meio que o envolve. O ser humano constitui uma entidade em crescimento que se desenvolve constantemente a partir das relações de reciprocidade entre si e os diferentes ambientes que experiência.

Assim, na segunda metade dos anos 60 surgiram estudos que têm em conta não só as variáveis da criança mas também variáveis do ambiente no qual ela se insere. Um destes estudos é da autoria do psicólogo Urie Bronfenbrenner e que nos propõe uma forma indiferente de observarmos e analisarmos o campo do desenvolvimento humano, através dos ambientes reais e concretos em que vivem os indivíduos, acentuando-se o controlo rigoroso de factores externos.

A linha de posicionamento da teoria ecológica do desenvolvimento humano, segundo Bronfenbrenner, surge do desenvolvimento e evolução das tendências da Psicologia Científica, que até então considerava o indivíduo isolado do meio envolvente. A novidade diz respeito à mudança da concepção das relações da criança com o seu ambiente: «em vez de um ser meramente objecto de forças externas, a criança passa a ser vista e estudada como um organismo activo procurando estímulo, provocando respostas,

alterando e ainda criando o seu próprio ambiente circundante, ambiente este que podemos chamar de contexto» (Correia, 1995: 38).

Bronfenbrenner (1996:18) apresenta a seguinte definição: «A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva, mútua, entre um ser humano activo, em desenvolvimento, e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que a pessoa em desenvolvimento vive, conforme esse processo é afectado pelas relações entre esses ambientes, e pelos contextos mais amplos em que os ambientes estão inseridos».

As ideias principais que se podem retirar desta definição têm a ver sobretudo com três aspectos: em primeiro lugar o modo como o sujeito é encarado. Este passa a ser visto como um ser dinâmico e criativo em permanente desenvolvimento e que incute alterações no meio em que reside; em segundo lugar a interacção sujeito/mundo caracterizada pela reciprocidade, porque havendo uma influencia do meio ambiente sobre o desenvolvimento do sujeito, dá-se um processo de mútua adaptação; em terceiro lugar o ambiente que é considerado relevante para o processo de desenvolvimento não se limita ao contexto imediato mas, engloba inter-relações entre vários contextos.

A *tese* deste autor reside na ideia de que o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais, considera ainda este ambiente ecológico como um conjunto de estruturas que estão ligadas, se completam e encaixam umas nas outras. Assim nenhuma investigação que pretenda conhecer o que acontece numa dada realidade sócio-educativa, poderá ser conduzida sem a análise do contexto onde a mesma acontece. Para se estudar o indivíduo em desenvolvimento será necessário compreender o seu contexto, as suas actividades quotidianas e as suas percepções.

A teoria apresenta quatro níveis estruturais que compõem o ambiente ecológico:

- O *microsistema* é um padrão de actividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento num dado ambiente, com características físicas e materiais específicas. Segundo o autor, neste contexto, os indivíduos estão mais próximos, é onde estabelecem relações *face a face*. São exemplo o lar, a escola, o jardim-de-infância, o local de trabalho, etc. Nestes desempenham determinadas actividades e papéis durante um certo período de tempo.
- O *mesossistema* inclui as inter-relações entre dois ou mais ambientes nos quais uma pessoa em desenvolvimento participa activamente.
- O *Exossistema* refere-se a um ou mais ambientes que não envolvem a pessoa em desenvolvimento como um participante activo, mas no qual ocorrem eventos que afectam, ou são afectados, por aquilo que acontece no ambiente contendo a pessoa em desenvolvimento. Por exemplo, para uma criança o trabalho do pai ou da mãe, o círculo de amigos dos pais, o conselho directivo da escola, o sistema de meios de transporte, etc.
- O *macrossistema* refere-se a consistências, na forma e no conteúdo de sistemas de ordem inferior (micro-, meso- e exo) que existem, ou poderiam existir, no nível da subcultura ou da cultura como um todo, juntamente com qualquer sistema de crença ou ideologia subjacente a essas consistências. Por exemplo ao pensarmos na forma como as escolas se organizam dentro do mesmo país, apesar de não serem iguais elas possuem um fio condutor que as une, e que as torna diferentes das de outro país. Se pensarmos nas relações que se estabelecem entre a família e a escola, estas também diferem de um país para outro. Dentro de um mesmo país, as relações que família/escola também se alteram consoante o nível social do bairro a

que pertencem. Estas diferenças sociais também representam fenómenos do macrossistema.

Para Bronfenbrenner (1996), essencialmente a abordagem ecológica refere-se à necessidade que o indivíduo possui de participar e interagir com os mais variados contextos, o que irá intensificar o seu desenvolvimento e permitir que se desenvolvam novas competências, tanto no campo cognitivo como no social. Estando os diversos ambientes interrelacionados, o que se reveste de importância, é a forma como cada um percebe os ambientes, como interage dentro deles e com eles.

O ser humano é uma entidade em crescimento, e este crescimento, é fruto das relações de reciprocidade que estabelece entre si e os diferentes ambientes que vivência. A abordagem ecológica dos fenómenos humanos dá relevância ao estudo das relações que se estabelecem entre os indivíduos e as características particulares dos contextos sociais onde se encontram inseridos. Em relação à criança, a escola e a família constituem os contextos de vida mais significativos para o seu desenvolvimento. As relações que a criança estabelece com o meio familiar e com o Jardim de Infância, e por sua vez, a as relações e influências recíprocas que se estabelecem entre estes contextos, criam um ambiente com determinadas características que vão influenciar no desenvolvimento dos indivíduos e das instituições.

Para Matos e Fontaine (1995), parece aceite por toda a comunidade científica, que a qualidade das relações estabelecidas entre a escola e a família influenciam o desempenho e desenvolvimento das crianças, assim como a sua adaptação ao meio escolar. As vantagens de um bom relacionamento entre a escola e a família, para além dos benefícios para a criança, constituem ainda vantagens para as famílias, os profissionais de educação, e ainda, para o desenvolvimento de uma sociedade democrática. Pedro Silva (2003:34) refere a este propósito que «o desenvolvimento de sistemas de participação formal pode

contribuir para, de acordo com os pressupostos da teoria liberal, criar hábitos de participação e gerar mais democracia».

Bronfenbrenner considera que a participação e a interacção que o indivíduo estabelece nos vários contextos, depende da comunicação que se realiza, assim

«...o potencial desenvolvimento da participação em vários ambientes varia directamente com a facilidade e extensão da comunicação das duas vias entre esses

ambientes (...) é de crucial importância a inclusão da família na rede de comunicação, por exemplo, o desenvolvimento da criança tanto na família como na escola é facilitado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direcções» (Bronfenbrenner, 1996:167).

O desenvolvimento da criança tanto na escola como em casa é facilitado pela existência de canais abertos de comunicação em ambas as direcções. A oportunidade de comunicação e participação, entre os contextos comuns à criança em desenvolvimento, são uma forma de enriquecimento psicológico.

Recorrendo a Diogo (1997: 76), um dos pressupostos do modelo, é o de que «...a aprendizagem o desenvolvimento e o sucesso são as principais razões para o estabelecimento das parcerias entre a escola e a família processo no qual a criança participa activamente, desempenhando um papel central...».

3.4. A participação das crianças, das famílias e do educador de infância, no processo de construção e desenvolvimento do currículo.

Partilhamos da ideia de Ignasi Vila (1999) de que a educação de infância possui três actores principais: crianças, famílias e os educadores de infância. Assim, a prática da

educação de infância não se pode fazer à margem da família. Antes, reveste-se de especial importância no que diz respeito ao apoio a prestar à família. Este apoio deve reflectir-se quer na sua função social, quer na construção de um processo democrático, promovendo a participação e tendo em conta as características e potencialidades dos indivíduos. Por sua vez, a importância que reveste a participação, tem a ver com o aprendermos uns com os outros. Vygotsky (1896-1934), refere que aprendemos por um processo de interacção com os outros, levando-nos ao desenvolvimento pessoal e social.

Cabe referir um estudo realizado por Peter Moss, apresentado à Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (2006), ao qual se teve acesso pela voz de Vasconcelos (2007:50-55), onde refere, a propósito da necessidade de se delinearem estratégias de desenvolvimento para este campo educativo, a necessidade de tornar a instituição de educação de infância «um fórum público na sociedade civil, um local de encontro e diálogo entre cidadãos».

Vasconcelos refere que para se introduzir práticas democráticas na educação de infância, são necessários quatro tipos de actividade: tomada de decisão, avaliação do trabalho pedagógico usando métodos participativos, interrogação sistemática dos discursos dominantes e, finalmente, abertura à mudança. Há ainda a ter em conta, que uma prática democrática possui um conjunto de valores partilhados na comunidade de cada instituição para a infância: respeito pela diversidade, reconhecimento de múltiplas perspectivas e da existência de paradigmas diversos, acolher a curiosidade, a incerteza e a subjectividade e pensamento crítico (Moss, 2006).

Na procura de identificar a importância que assiste à participação dos vários intervenientes neste processo, e seguindo o pensamento de Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), necessariamente passamos pela *qualidade* dos serviços. E quando falamos em

qualidade, falamos em avaliação. Secundando as mesmas, apresentam-nos dois paradigmas de análise da qualidade na educação:

- O primeiro, o Tradicional revela-se como: externo, orientado para o produto, não colaborativo, estático, universal, comparativo e orientado para as generalizações.
- O segundo, o Contextual, apresenta-se como interno (em diálogo), orientado para os contextos, os processos e os produtos, colaborativo, dinâmico, contextual, permitindo o cruzamento de perspectivas, orientado para verdades singulares que podem emigrar para outros lugares sócio-cognitivos.

Considerando o segundo paradigma, verificamos que neste, a avaliação se centra em «processos e produtos, que os reconhece como contextuais, que se desenrola em colaboração, a partir de actores internos: crianças educadores e família. Estes reconhecem a necessidade de desenvolvimento e mudança, que colaboram na sua construção contextual, dinâmica e evolutiva, acreditando que as verdades singulares são úteis aos próprios e àqueles que com eles queiram dialogar» (p.84).

Acrescentam que a qualidade na educação tem sido vista de fora para dentro (por políticos, administradores, formadores e investigadores), e consideram a necessidade de ser vista a partir do seu interior, por aqueles que vivem o contexto em causa.

Apoiando-se em Malaguzzi, afirmam que: «a qualidade é um processo-em-progresso, ela depende dos actores que dinamicamente são centrais para esse processo e para o seu progresso: educadores, crianças, pais [...] Pensamos, assim, que é preciso procurar a qualidade desde dentro» (p.84), e entendemos também, à semelhança de Oliveira-Formosinho, que «educar a criança pequena é uma tarefa de parceria da escola e da família, em comunicação com outras instituições sociais, no quadro da cultura envolvente» (1998: 7). Não esquecendo a criança, que deverá desempenhar «...um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem (...) e isso supõe (...)

encará-la como sujeito e não como objecto do processo educativo» (Ministério da Educação, 1997:19).

O papel do educador

Para se compreender o papel do educador, considerou-se pertinente recorrermos ao conceito de profissionalidade, que segundo Oliveira-Formosinho (2002:43) «...diz respeito à acção profissional integrada que a pessoa da educadora desenvolve junto às crianças e famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos, assumindo a dimensão moral da profissão». Pelas características que envolvem o seu trabalho, tendo em conta o público alvo a que se destina, a criança pequena, as características dos contextos de trabalho e respectivas missões e as características do processo e das tarefas desempenhadas, é-lhe conferida uma especificidade própria.

A singularidade profissional dos educadores encontra-se ligada às características específicas das crianças, que devido ao seu estágio de desenvolvimento, ao seu processo de crescimento e à sua vulnerabilidade, obriga-nos a pensar na sua educação de uma forma holística tanto no que diz respeito à forma como se desenvolve e aprendem, assim como a interacção que se estabelece com os contextos da sua vida, nomeadamente a família. No âmbito das suas funções o educador interage a vários níveis e com vários parceiros. A educadora é neste contexto uma comunicadora que dialoga com as decisões políticas, com os dados da investigação, com as teorias correntes, com a cultura envolvente e em especial, antes e depois de todos estes, com a criança. Deste modo a abrangência do seu papel constitui a singularidade da profissão.

Spodeck e Saracho (1998:32), no quadro de análise das competências exigidas à sua intervenção, salientam cinco funções do educador: *diagnosticar*, o que implica a

observação e a avaliação das potencialidades e necessidades das crianças, como base para a promoção de experiências positivas e de sucesso; *elaborar currículos*, organizam e desenvolvem currículos, apoiados em teorias e nos saberes práticos da profissão, nas características e interesses das crianças, famílias e comunidade envolvente; *organizar e gerir aprendizagens*, proporcionam o favorecimento da aprendizagem, promovendo experiências interessantes e significativas para a população alvo, num ambiente acolhedor e desafiador, tendo em conta os recursos disponíveis (humanos, materiais e físicos); *aconselhar*, os educadores pela acção constante e directa com as crianças, oferecem apoio emocional, cuidados, orientação e estímulo. A par destas, também instrução e *skills* sociais; *tomar decisões*, o educador encontra-se constantemente numa posição decisora sobre as crianças, sobre os materiais, as actividades, os objectivos e finalidades da sua intervenção. Se algumas das suas decisões possuem um carácter espontâneo, outras são fruto de planificação e opção entre um leque de alternativas e de acordo com a sua natureza.

A intervenção do educador, no presente, assume um carácter polivalente e caracteriza-se pela multiplicidade de tarefas educativas. Exige-se do educador que saiba observar, conhecer e intervir na sua sala, sem descurar a proveniência das crianças – a sua família, o seu bairro, a sua cultura – mas, também e ainda, que participe em projectos, que reflecta sobre a prática, que analise e construa saberes (Matos, 2002). Enquanto actor e interventor social, numa sociedade em constante mudança, «...importa ultrapassar o praticismo que o quotidiano nos impõe e assumirmo-nos como profissionais reflexivos, autónomos e capazes de *pensar* para além de *fazer*, para que não se desvie a atenção das necessidades das crianças e das famílias com quem se trabalha, e para se ser capaz de fundamentar a própria intervenção pedagógica; «...sabendo dizer o que fazemos, como fazemos e porque fazemos» (Matos, 2002: 37).

Em relação ao currículo, Vasconcelos (2001), afirma que o educador é o gestor do currículo. A investigadora apelida os educadores de *tecelões*, convidados a tecer o currículo, sustentado num conjunto de factores que se entrelaçam, como: as características individuais das crianças, o ser e estar do educador enquanto pessoa e enquanto profissional, as características das famílias, os seus desejos, necessidades e exigências, bem como as expectativas e exigências da sociedade. O desenvolvimento curricular é ainda visto como um processo de tomada de decisões entre a teoria e a prática. Como nos refere Rivilla (1993), este constitui o espaço de análise e de colocação em acção da tarefa profissional do docente, que carece da teoria e da prática do ensino, que integram as reflexões e acções docentes.

Matos (2002:54), advoga a capacidade decisória do educador de infância sobre «...o que fazer e como fazer com as crianças exige o exercício de autonomia e o reconhecimento profissional dos educadores como produtores de saberes pertinentes e significativos sobre a infância e a especificidade da educação pré-escolar ...».

O papel das crianças

Um olhar interior ao processo é o olhar da criança. Que necessita de ser observada e escutada no processo de construção da qualidade, e porque se quer participante do processo de educação (Edwards, Gandini & Forman, 1998; Hohmann & Weikart, 1997 *in* Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004).

A criança não poderá ser vista nem como sujeito nem como objecto, antes deverá ser compreendida como um participante activo. Um ângulo para construir esta compreensão será o do poder da criança (Oliveira-Formosinho, 1996). A efectiva participação da criança no contexto, espelhar-se-á nas suas expectativas e interesses,

fazendo com que esta se sinta parte integrante e envolvida. Por outro lado isto só será possível quando se aceita a criança e se estabelecem canais de comunicação lhe serviram de suporte à sustentação do seu desenvolvimento e aprendizagem.

Na relação que estabelece com a criança, deverá ter-se em conta, o carácter holístico pelo qual ela aprende e se desenvolve, respeitando como refere Zabalza o *sujeito não sectorizável* que é. Deste modo,

«O que se vai desenvolvendo é a criança como um todo [...] integrado com uma intensa dinâmica, no qual o eixo fundamental de vertebração das sucessivas experiências é o Eu as relações que (numa relação bipolar de ida e de volta, de influenciar e ser influenciado) a partir dele, se estabelecem com a realidade ambiental ...» (Zabalza, 1987: 47).

Considerando ainda Oliveira-Formosinho, há que reconhecer, a vulnerabilidade da criança, e que, se por um lado, ela é um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades durante um longo período de tempo, por outro lado, há que reconhecer as suas competências sócio-psicológicas, que se manifestam desde muito cedo. Assim, cabe ao educador com o seu olhar atento, confiante e disponível, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança desde que nasce, procura conhecer o mundo e conhecer-se a si própria.

Reconhecendo a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interacção com os seus contextos de vida, o educador de infância, tem como missão proporcionar «...contextos educativos humanizantes que desempenhem um papel importante na construção da cidadania emergente das crianças, bem como a promoção da interligação

entre os diversos contextos de vida das crianças» (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2004: 30).

Trazendo a criança para o centro da acção que se desenrola pela construção e desenvolvimento do currículo, estamos a falar da dimensão ecológica que o currículo deve assumir e que passa pela disposição do educador de infância conferir à sua prática liberdade de acção intervenção dos demais actores do processo educativo.

Aceitar a criança como um sujeito/actor e não como objecto do processo educativo, significa entender-se a criança como *co-construtora*, em vez de reprodutora, de *conhecimento, identidade e cultura*. A criança necessita de ser encarada como activa e flexível, e o educador deverá partir dos conhecimentos que ela possui, do meio em que se encontra inserida e dar-lhe a oportunidade de ela mesma construir ideias, encontrar soluções alternativas, antes de aceitar ideias preconcebidas, i é, construir significados e fazer escolhas. Para Dalberg, Moss & Pence (2003), este processo de aprendizagem, incide não só sobre a criança, mas e também, sobre o educador. Isto se ele for capaz de incluir a criança, na construção e desenvolvimento do currículo, aceitando as ideias, teorias e hipóteses da criança com respeito, curiosidade e admiração.

No mesmo sentido, aquele que inclui a criança como construtora e decisora do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem, as Orientações Curriculares (1997: 26) apontam para um planeamento realizado com «...a participação das crianças, permitindo ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança, num processo de partilha facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todos e de cada uma». Isto significa assumir a criança como cidadã (Sarmiento, 1999), tornando-a activa no processo de cidadania, o que implica, para além de outros aspectos, a valorização e aceitação da sua voz e a participação nos seus quotidianos, ou seja, nos diversos *mundos* que a rodeiam e em que está inserida.

O papel das famílias

Sendo a família e o jardim-de-infância, os primeiros ambientes sociais que proporcionam às crianças os estímulos, os ambientes e modelos vitais de referência para as suas condutas, e consequentemente fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (Diogo, 1998), estamos necessariamente a falar, de uma partilha de tarefas educativas, que obriga a uma divisão de responsabilidades e de acções.

A participação de que falamos e que se deseja, tem a ver com ir ao encontro e comprometer os intervenientes no processo educativo, no sentido social e moral, nas múltiplas acções educativas e partilha de conhecimentos e responsabilidades.

Os pais, como primeiros e principais educadores dos seus filhos, são eles os primeiros agentes educativos responsáveis pela socialização das crianças e os principais interessados na sua realização. Deste modo possuem importância fulcral na construção e desenvolvimento do currículo, no qual devem ter uma participação activa e efectiva.

As famílias têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos, sendo que a sua participação deverá espelhar de uma forma concertada, os seus interesses, necessidades e características da comunidade. Assim, as famílias deverão participar na organização e concretização de um projecto educativo, que sendo comum, incide sobre valores e intenções acordadas.

Deste modo, a participação é imprescindível, para que as famílias compreendam e valorizem a componente educativa do Jardim de Infância, para que sintam confiança no profissional de educação de infância e na educação pré-escolar, para que conheçam os objectivos dos projectos educativos e pedagógicos, para que possuam informações do que

está a acontecer e em que experiências os seus filhos se envolvem, e para exerçam um direito/dever de cidadãos.

II. OBJECTIVOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

1. Objectivos do estudo

Os capítulos anteriores constituem um quadro de referência, onde se apresenta a perspectiva teórica enquadradora da problemática do presente estudo e da pesquisa empírica realizada. Neste capítulo é apresentado o estudo empírico propriamente dito.

Émile Durkheim (1995) ao tentar caracterizar e definir regras relativas à observação dos factos sociais, considera que os fenómenos antes de se tornarem *objecto da ciência*, encontram-se de uma forma ainda que *grosseira* já conceptualizados. Assim, e segundo este sociólogo, «...a reflexão, com efeito, é anterior à ciência; esta limita-se a servir dela com mais método». Acrescenta que «...o homem não pode viver no meio das coisas sem fazer delas ideias segundo as quais regula o seu comportamento...» (Durkheim, 1995:41). Ainda na esteira do pensamento do autor, o intuito deste trabalho recai no interesse de ultrapassar uma *reflexão*, para a situar num estudo científico e chegar a uma compreensão dos factos. No caso deste estudo, pretende-se chegar a uma melhor compreensão das formas de participação dos actores crianças, famílias e educadores, na construção e desenvolvimento do currículo, destacando-se a importância e o espaço que é concedido à participação de cada um destes actores, assim como se envolvem neste processo.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que a educação pré-escolar «...é complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação...» daí que se deverá incentivar a participação da família e efectivá-la no sentido de favorecer a educação das crianças, assim como, proporcionar desenvolvimento e aprendizagem por parte dos adultos envolvidos no processo.

No que diz respeito às crianças, considera a mesma Lei nos seus objectivos gerais, que se deverá promover «o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania». Alude deste modo, à capacidade que a criança possui de desempenhar um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem, considerando-se que ela é um sujeito e não um objecto do processo educativo.

Em relação ao educador, como é referido por vários autores, este deve ser o construtor e gestor do currículo, expetivando-se «que deve construir esse currículo com a equipa pedagógica, *escutando os saberes das crianças e suas famílias*, os desejos da comunidade e, também, as solicitações dos outros níveis de educativos» (Ministério da Educação, 1997:7).

Partindo da ideia de que o jardim de infância é tido como um contexto educativo onde se privilegiam as relações entre os diferentes actores, e onde, há lugar à concretização de uma efectiva participação, procuramos compreender através desta investigação, como se desencadeia e como é aceite e tida em conta a participação dos actores: crianças, famílias e educadora na construção e desenvolvimento do currículo.

Subsequentemente, procuramos saber de que modo os educadores de infância, enquanto gestores do currículo, ouviam as famílias e as respeitavam nos seus saberes de especialistas (Lindle & Boyd, 1991, *in* Homem, 2002:13), se tinham presente os conhecimentos e interesses das crianças enquanto actores sociais, e se proporcionavam oportunidades à participação na construção e desenvolvimento do currículo.

1.1. Questões orientadoras

O estudo que se apresenta pretende dar visibilidade à forma de construção e desenvolvimento do currículo, aos processos educativos desenvolvidos de uma forma ecológica, consagrando a educação participada, co-responsabilizada e democrática, como condição/suporte para aprendizagens e intervenções significativas comuns aos actores envolvidos.

Por um lado as crianças, como actores sociais, às quais é dada oportunidade de acção sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem, às famílias como forma de promover o conhecimento e implicá-las na educação dos filhos, na qualidade de vida da família e fortalecer as capacidades dos pais como educadores dos seus filhos; às educadoras procurando conhecer melhor o seu trabalho e as dificuldades que sentem no seu trabalho, construindo apoios e elos de ligação para a compreensão dos contextos em que as crianças se desenvolvem e que são fundamentais, essa compreensão, para o correcto desenvolvimento de acções sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Feito o enquadramento teórico da problemática onde se insere, definido o campo de acção do estudo, analisados os campos conceptuais mais relevantes, passamos a apresentar a **questão central** que esteve na origem da reflexão e da pesquisa aqui descrita:

Como participam, crianças, famílias e educadores, no contexto de jardim de infância, enquanto intervenientes no processo de construção e desenvolvimento do currículo?

A questão que se procurou concisa e compreensiva (Quivy & Campenhoudt, 1992), foi ponto de partida para os objectivos da pesquisa:

- Conhecer a forma como as crianças, as famílias e educadores conceptualizam o currículo.
- Identificar hábitos e formas de participação na construção e desenvolvimento do currículo.
- Verificar se a participação dos diferentes intervenientes é valorizada e tida em conta pelas educadoras de infância.
- Identificar nos discursos das crianças, famílias e das educadoras de infância, dinâmicas facilitadoras ou inibidoras da participação e quem as fomenta.

A par destes objectivos recorreu-se a questões orientadoras que nortearam o desenvolvimento deste estudo:

- Que concepções têm as crianças, as famílias e as educadoras sobre a educação de infância?
- Que percepções e expectativas têm os vários actores da educação pré -escolar e das suas finalidades?
- Quais as actividades/conteúdos valorizados por estes diferentes actores?
- Em que actividades participam?
- Que formas assume a participação das famílias e das crianças?
- Que pensam e desejam os educadores da participação das crianças e famílias?
- Que participação desejam os educadores que as crianças e famílias tenham na construção e desenvolvimento do currículo?
- Que participação desejam as famílias ter na construção e desenho do currículo?

2. O Percurso da investigação

2.1. Opções metodológicas

De modo a responder à questão central, segundo um processo que confira coerência interna, este estudo assumiu um carácter descritivo e interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994), pelo que optamos por uma abordagem qualitativa, recorrendo à estratégia de estudo de caso múltiplo.

Partindo da ideia de Quivy & Campenhoudt (1992:159), de que «cada investigação é um caso único que o investigador só pode resolver recorrendo à sua própria reflexão e ao seu bom senso», as opções metodológicas são sempre o reflexo das posições filosóficas e epistemológicas do investigador. Assim, passaremos a uma breve análise aos fundamentos da investigação qualitativa no sentido de se reflectir sobre o paradigma no qual se baseia o estudo que se expõe.

Para que se consiga chegar ao conhecimento de um qualquer fenómeno, torna-se necessário, a utilização de um conjunto de procedimentos que se encontram agregados a metodologias. Estas metodologias constituem um plano de trabalho em função de determinado objectivo e apresentam um conjunto de técnicas que correspondem a procedimentos operatórios rigorosos e susceptíveis de serem repetidos, correspondendo a formas de interpretar a realidade social nas suas múltiplas formas. Importa saber que, no âmbito da investigação, «...um paradigma consiste num sistema ou modelo conceptual que orienta o desenvolvimento posterior das pesquisas, estando na base da evolução científica» (Dicionário da Porto Editora, 2005), o paradigma escolhido para o trabalho que se apresentada, foi o qualitativo, que se torna diferente no que diz respeito à «produção do

conhecimento e ao processo de investigação e pressupõe existir uma correspondência entre epistemologia, teoria e método. Cada tipo de método está portanto ligado a uma perspectiva paradigmática distinta e única» (Carmo & Ferreira, 1998:175).

Contudo apesar de se assumir uma abordagem qualitativa, recolheram-se algumas informações quantitativas para uma melhor compreensão da realidade estudada. Foram utilizados questionários elaborados com perguntas semiestruturadas. A opção por esta modalidade teve em conta o número de famílias a que se destinava e as disponibilidades de tempo que se verificou comprometida, para além de que as questões dirigiam-se à família, havendo uma maior probabilidade, de as mesmas serem de algum modo partilhadas no grupo/ceio familiar.

Enquadrando a educação como uma área de investigação das Ciências Sociais, Afonso (2005:11), entende a Educação, «...como um sector específico da actividade humana, um aspecto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objectos de estudo e as narrativas científicas próprias das diversas ciências sociais» partindo assim desta premissa, a educação constitui-se como «...um campo de estudo onde se cruzam múltiplos olhares, da sociologia à psicologia, da história à economia, da ciência política à demografia». Assim, e não se alheando das matrizes das diversas ciências que compõem o leque das ciências sociais, verifica-se a crescente autonomização científica das ciências da educação, que têm vindo a constituir-se como comunidade científica autónoma com uma cultura própria (Afonso, 2005).

O mesmo autor, recorrendo a Bassey (2002), define investigação educacional como uma «...pesquisa crítica orientada para a fundamentação de juízos e decisões em educação, com o objectivo de melhorar a acção educativa (...) está mais preocupada com o melhoramento da acção através da compreensão teórica» (Afonso, 2005: 11). Assumindo várias formas e sendo conduzida em vários contextos, a investigação em

educação, só a partir dos anos cinquenta é reconhecida, tendo só mais tarde, por volta dos anos setenta, ter lugar o desenvolvimento da investigação qualitativa. «Nos anos setenta, ainda que os métodos qualitativos não fossem, de modo algum, os dominantes, já não podiam ser vistos como marginais» (Bogdan & Biklen, 1994:39).

Na década de oitenta e noventa, acentua-se a importância dirigida para a investigação qualitativa em educação, verificando-se o aumento de publicações de revista exclusivamente dedicadas a esta área. Bogdan e Biklen, (1994:46), referem ainda, o facto de que «uma das principais influências do pós-modernismo nas metodologias qualitativas foi a modificação no entendimento da natureza da interpretação e no papel do investigador qualitativo como um interprete».

Na esteira do pensamento dos autores supra citados, estes consideram que a investigação qualitativa possui cinco características:

- *a fonte directa de dados é o ambiente natural*, constituindo o investigador o instrumento principal, neste sentido o campo de estudo eleito para este estudo é o Agrupamento de Escolas, três salas de Jardim de Infância como pano de fundo das acções dos actores, de modo a não se perder de vista o significado, assumindo-se que «...o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre...» (Idem: 48).
- *descritiva*, os dados recolhidos são em forma de palavras recorrendo-se a citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem a transcrições de entrevistas, no nosso estudo, às crianças, às famílias e aos educadores. «A palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para os registo dos dados como para a disseminação dos resultados» (Bogdan & Biklen: 49).

- *interesse pelos processos mais do que simplesmente pelos resultados ou produtos*, assim procuramos compreender através do estudo presente, como é que naquele contexto era proporcionada a oportunidade dos diferentes actores, participarem no processo de construção e desenvolvimento do currículo, decorrente das práticas pedagógicas como é que conceptualizam o currículo em educação de infância. «As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários» (Idem: 49).

- *os dados são analisados de forma indutiva*, de modo a construir-se um quadro que foi ganhando forma à medida que se vai recolhendo e examinando as partes, partiu-se do princípio que não se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de se efectuar a investigação. Este foi o nosso modo de procedimento, ir ao encontro das questões que se evidenciassem como mais importantes. «Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efectuar a investigação» (Idem: 50).

- *o significado é de importância vital*, procurando os investigadores apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior» (Ibidem: 50). Assim tido em conta, no estudo realizado, os sujeitos da investigação são questionados, procurando-se compreender o significado e o sentido, no fundo as perspectivas ou conceptualizações que os diferentes actores possuem sobre a educação pré-escolar.

Oliveira-Formosinho (1998) apresenta-nos as seguintes características que caracterizam a investigação qualitativa:

«a perspectiva holística, a orientação naturalística, o carácter não intervencionista, a sensibilidade ao contexto, a importância da perspectiva dos participantes, a orientação para os contextos, a orientação para os processos e para a mudança, a recolha directa de dados, a importância dos dados ricos, descritivos, o investigador como primeiro instrumento prolongado de presença do investigador no terreno» (Oliveira-Formosinho, 1998:253).

O Estudo de caso múltiplo

O contexto sobre o qual recaiu o nosso estudo, três jardins de infância de um Agrupamento de Escolas pertencente à rede pública do Ministério da Educação, e a procura de se responder à nossa questão de partida: como se processava a construção e desenvolvimento do currículo em jardim de infância, e quais as práticas de participação dos diferentes actores intervenientes, remeteu-nos para o estudo de caso múltiplo.

De acordo com Merriam (1998:40) o estudo de caso múltiplo, também denominado de *estudos de caso múltiplos*, *cruzamento de casos*, *múltiplos casos* ou *múltiplos estudos* ou ainda *estudos de caso comparativos*, envolve como metodologia a recolha e análise de cada caso culminando com um cruzamento de dados, alçando-se com esta estratégia maior precisão, validade e estabilidade de dados. Com o estudo de caso múltiplo a estratégia envolve a recolha e análise da informação de cada caso, apresentados os resultados individualmente, através de *quadros* ou retratos e depois a síntese cruzada que permita elucidar quanto ou *como*, *onde*, e se possível o *porquê*.

Como nos refere Bell (1987), os estudos de caso são formas válidas de pesquisa educacional se forem relatáveis e se, através da publicação das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, «o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado» (Bell 1987:24).

Apoiando-nos no discernimento de Merriam (1998), no que concerne a um conjunto de propriedades do estudo de caso, e que, se adequam às características do presente estudo, este è: particularista, ao basear-se na construção e desenvolvimento do currículo em jardim de infância centrando-se no modo como os actores principais participação na acção, recorrendo a uma visão holística da situação; é descritivo, procurando fazer uma descrição profunda do fenómeno do estudo, é descritivo e analisa as situações com o objectivo de interpretar os dados; é heurístico, ao proporcionar um aperfeiçoamento da compreensão dos fenómenos em estudo; é indutivo ao descobrir novas relações, novos conceitos e ao suscitar hipóteses que emergem a partir da análise dos dados no seu contexto; possui valor intrínseco; realça interpretações em contexto; permite generalizações naturalistas; e utiliza diferentes fontes de informação e linguagem acessível.

3. Técnicas de recolha e tratamento dos dados

3.1. Procedimento da recolha de dados

A metodologia definida para este estudo «requer instrumentos de recolha de dados adequados às sensibilidades, à subjectividade, recorrendo assim à observação, entrevista e análise indutiva consistente com os objectivos da investigação» (Merriam 1998:71). Neste sentido, as entrevistas às crianças e às educadoras e os questionários às famílias constituem o corpo de análise da investigação. A recolha de dados foi directamente realizada por nós nos três jardins de infância que integram a rede pública de educação pré-escolar no agrupamento de escolas onde incidiu o estudo em presença.

Optou-se por realizar entrevista semiestruturada, no caso das crianças e educadoras, e pela elaboração de um questionário às famílias.

No que diz respeito às entrevistas exploratórias, foram utilizados inquéritos por entrevista aos três grupos de inquiridos que carece referir que se evidenciaram de extrema importância para se aferirem algumas lacunas nas questões formuladas para darem mais confiança ao entrevistador e testar as possíveis reacções dos entrevistados, não só à compreensão do teor da pergunta, como a receptividade às mesmas.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas no intuito de se recolher o saber específico que cada actor possui, dando conta das suas vivências. Tivemos como objectivo «recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito» (Bogdan & Biklen, 1994:134), já que era nosso propósito obter do sujeito entrevistado, respostas sem qualquer condicionamento, deixando que conduzissem e aprofundassem o seu discurso em função da sua sensibilidade às questões formuladas.

3.2. As entrevista

A investigação qualitativa possui como técnica de recolha de dados mais comum, a entrevista, sendo que, a interacção directa é uma questão chave desta técnica. Consiste na interacção verbal entre o entrevistador e o entrevistado e tem como finalidade, seguindo o raciocínio de Estrela (1994: 342), «a recolha de dados de opinião que permitiram não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo».

Nas entrevistas realizadas procurou-se uma orientação semiestruturada, que como afirma Triviños (1995: 146) «...ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação». Apesar de se ter considerado pertinente uma prévia estruturação, estruturação esta, desenvolvida em termos de objectivos gerais e específicos. O guião foi construído a partir das questões de pesquisa do projecto de investigação, tendo como objectivo clarificar o objectivo que se pretende verificar, ou seja, as questões de investigação.

Depois de se realizar a apresentação do nosso estudo ao conselho executivo do agrupamento de escolas, entregou-se um pedido por escrito com o esclarecimento da temática do estudo e passos e técnicas para a recolha de dados para análise. Posteriormente o documento foi levado ao conselho pedagógico, tendo recebido a necessária autorização para o prosseguimento dos passos seguintes. Entrou-se depois em contacto com os educadores de infância em Reunião de Coordenação de Grupo, explicando-se os objectivos do estudo e processos de investigação. Os três jardins de infância que fazem parte deste agrupamento, são constituídos por cinco salas, foram seleccionadas quatro

salas, quatro educadores de infância. Um para o estudo exploratório e três para o estudo definitivo. Deu-se conhecimento da forma como se iria registar as respostas, solicitando-se o consentimento para o efeito

Os guiões das entrevistas

Os guiões das entrevistas tiveram como finalidade serem o suporte das entrevistas realizadas aos vários intervenientes do estudo, sendo utilizados na condução das mesmas.

Na sua elaboração tivemos em mente as áreas que nos pareceram potenciadoras de gerar os dados pretendidos. Por cada área foram definidos objectivos tendo-se previsto tópicos que se tornaram o suporte das questões formuladas.

A forma como foram organizados, a partir da definição do tema e dos objectivos que se pretendiam atingir, permitiu chegarmos aos objectivos específicos, bem como a uma previsão das suas estratégias de concretização (Estrela, 1994).

Norteou a elaboração destes guiões, a preocupação de se organizar um conjunto de questões, tendo em conta todos os elementos que, no estudo prévio se revelaram pertinentes, sempre pautados pelos objectivos pretendidos e temática do estudo.

Houve ainda uma preocupação em adequar as questões, aos respectivos grupos de entrevistados, a utilização de uma linguagem acessível, para que cada pergunta permitisse uma resposta que fosse assunto do âmbito do conhecimento dos entrevistados. Tivemos também presente à realização das questões elaboradas, as motivações e interesses destes, dando-lhe a ideia de que todas as respostas são possíveis, e ainda tendo em conta, a necessidade de se criar proximidade com o entrevistado, bem como a possibilidade deste poder completar as suas opiniões, e assim, enriquecer o conteúdo da entrevista.

Para a elaboração dos guiões das entrevistas definimos três blocos temáticos e os seus respectivos objectivos a partir dos quais elaborámos um conjunto de questões que incidem sobre o problema em estudo.

Temas	Objectivos
A conceptualização que as crianças/famílias/educadores têm de educação de infância.	Recolher indicadores que nos permitam conhecer as conceptualizações que as crianças possuem de educação de infância.
A construção e desenvolvimento do currículo	Recolher indicadores que permitam identificar formas de construção e desenvolvimento do currículo.
Práticas de participação	Recolher indicadores que permitam identificar práticas de participação: das crianças e das famílias e os impedimentos à participação.

Quadro 1: Síntese da estrutura dos guiões das entrevistas

Salienta-se ainda o facto de ser ter realizado um guião que serviu de base a uma entrevista exploratória a uma mãe, que na sequência do estudo, foi utilizada para a elaboração do questionário elaborado às famílias.

A entrevistas às crianças

Partindo-se do princípio que «...cada criança faz parte de um universo amplo e complexo enquanto legítima unidade de análise» (Saramago, 2001:10). Dá-se relevância

às «...capacidades de protagonismo das crianças enquanto agentes sociais específicos, aptos a desempenhar um papel fundamental nos mecanismos de produção social das suas próprias identidades (Saramago, 2001:10).

Vários teóricos e investigadores da infância têm vindo a enfatizar a «importância e a utilidade de ouvir a s vozes das crianças relativamente a aspectos que lhes dizem directamente respeito» (Oliveira-Formosinho & Araújo, s.d.).

Assim recorreu-se à realização de entrevistas de grupo, para as entrevistas com as crianças, com o objectivo de identificar e caracterizar os significados construídos e as especificidades das experiências e vivências partilhadas em contexto escolar por estes actores.

Depois de recolhidas as autorizações para a realização das entrevistas às crianças, deu-se lugar a estas no contexto escolar. Foram entrevistadas 6 crianças de cada sala em estudo. 3 do género feminino e 3 do género masculino. Sendo que a entrevista se realizava a grupos de 3.

As entrevistas precederam da apresentação do entrevistador, que permaneceu alguns períodos na sala para que as crianças se habituassem a sua presença. Explicou-se a razão da nossa presença na sala e da entrevista acerca das intenções que lhe estão subjacentes, assim como a funcionalidade do gravador de voz.

As entrevistas foram de carácter semiestruturado, evitando-se o questionamento directivo

3.3. O questionário

No que diz respeito à entrevista por questionário aplicada às famílias, a apresentação do estudo, assim como o contributo que se pretendia deles, foi explicado em

reunião de pais em cada jardim de infância, procedendo-se ao pedido da participação dos mesmos no estudo. O inquérito por questionário foi ali distribuído a todos os presentes. Foram lidas as perguntas no sentido de se perspectivarem algumas dificuldades na sua interpretação. As famílias levaram-no para casa, responderam às perguntas e munidos que estavam de envelopes, fizeram chegar as suas opiniões, quer por correio, ou ainda entregues às educadoras.

A opção por questionário às famílias deveu-se à dificuldade em mobilizar a presença das famílias, sendo que por vezes é a forma de se interrogar um grande número de pessoas. Pretendia-se ainda que o mesmo fosse respondido em contexto familiar, deixando margem para que houvesse um outro contexto, e possíveis trocas de impressões entre os elementos da família.

3.4. A escolha do contexto de estudo

Os critérios subjacentes à escolha do contexto empírico foram:

- As características do estabelecimento, um agrupamento de escolas da rede pública do Ministério da Educação, tendo como condição fundamental, a integração da educação pré-escolar. Este agrupamento de escolas possui três jardins de infância, constituídos, respectivamente, por duas, duas e uma sala. Para o estudo foram consideradas das 3 salas, uma de cada jardim de infância.
- A acessibilidade física, o facto do agrupamento de escolas se localizar na área de residência do investigador, contribuindo para uma maior disponibilidade e daí mais tempo de permanência no contexto em estudo e contacto com os diferentes intervenientes na investigação;

- A receptividade demonstrada, por parte do conselho executivo do agrupamento de escolas, pelas educadoras, crianças e famílias.

Por questões que se prendem com a preservação do anonimato, vamos designar o agrupamento de escolas pelo nome fictício de Agrupamento de Escolas Settela Maris, as salas de jardim de infância onde se recolheram os dados por sala A; sala B; sala C. Pela mesma razão, todos os nomes, que surgirem, associados a pessoas, adultos ou crianças, são fictícios.

Os primeiros contactos foram formalizados através da presidente e da vice-presidente do conselho executivo do agrupamento. Verbalmente procedeu-se ao esclarecimento da temática, objectivos e percursos do estudo a realizar. Passou-se depois ao pedido formal por escrito, tendo sido o mesmo apresentado em reunião de conselho pedagógico para seu deferimento. Após consentimento do conselho executivo, foi pedida autorização à coordenadora do núcleo de educação pré-escolar para durante reunião do grupo apresentar o estudo, o investigador e os seus propósitos.

Tendo as educadoras anuído à participação no estudo, acordou-se a ordem de acções subsequentes à realização do mesmo. Nomeadamente as visitas às salas, o dar conhecimento aos encarregados de educação do estudo, o pedido de respectivas autorizações de modo a que as crianças pudessem participar, períodos de permanência na sala por parte do investigador na sala, de modo a que as crianças se familiarizassem com a sua presença.

Em reunião de pais deu-se conhecimento e foram explicitados o tema, o desenvolvimento do estudo, assim como a participação esperada. Procedeu-se à apresentação do questionário, de forma a esclarecerem-se possíveis dúvidas que pudessem surgir e que se tornassem em impedimento às suas participações.

A amostra é constituída por três educadoras de infância, 18 crianças, 6 de cada sala, sendo 8 do género feminino e 8 do género masculino. Foi solicitada a participação do conjunto de pais que constituíam as 3 salas.

3.5. O estudo prévio

Com o objectivo de se verificar a sua funcionalidade enquanto instrumento gerador de dados, que ao serem analisados no seu conteúdo, se considerassem pertinentes para o estudo, foram elaborados três guiões, de entrevistas semiestruturadas, (Bogdan & Biklen, 1994) que foram aplicados, respectivamente, junto de três crianças, uma educadora de infância e uma mãe.

As questões formuladas tiveram por base os objectivos já definidos, na sequência da revisão da literatura efectuada.

O entrevistador teve a preocupação de deixar que os entrevistados exprimissem «...a sua própria *realidade*, na sua própria linguagem, com as suas próprias características conceptuais e os seus próprios quadros de referência» (Quivy & Campenhoudt, 1992:73). Houve ainda o cuidado, por parte do entrevistador / investigador, em intervir de forma aberta, bem como, em abster-se de se envolver a si mesmo no conteúdo.

Através destas entrevistas pretendeu-se, «...revelar luz sobre certos aspectos do fenómeno estudado, nos quais o investigador não teria espontaneamente pensado por si mesmo, e assim completar as pistas de trabalho sugeridas pelas suas leituras» (Quivy & Campenhoudt, 1992:67).

Estas entrevistas foram aplicadas no agrupamento de escolas onde se insere o nosso estudo, numa das salas que não fez parte do estudo aqui presente. As entrevistas decorreram na respectiva sala, fora do horário lectivo, em ambiente calmo e descontraído, e foram registadas sob a forma de gravação (Quivy & Campenhoudt, 1992).

A aplicação do estudo prévio, permitiu-nos verificar a existência de algumas lacunas, nomeadamente em relação à estruturação das questões, que permitiam mais que uma interpretação, ao número de perguntas que se tornava extenso, e ainda, detectar

algumas interferências por parte do entrevistador/investigador que poderiam influenciar e/ou condicionar a resposta dos entrevistados.

4. Análise dos dados

Aplicadas as entrevistas às crianças e às educadoras, assim como o questionário às famílias, procedeu-se às suas transcrições. Apesar de ser um trabalho moroso permitiu-nos conhecer mais profundamente e identificarmos determinadas particularidades que até aí ainda não se nos tinham revelado.

Em seguida, conforme combinado procedeu à entrega dos protocolos de modo a que os entrevistados procedessem às reformulações que julgassem necessárias e pertinentes. Os mesmos não sofreram quaisquer alterações (v. anexo IV [exemplo dos guiões das entrevista às crianças, às educadoras e o questionário às famílias]).

Procedeu-se depois à análise de conteúdo como técnica de tratamento de toda a informação recolhida, quer através das entrevistas quer através dos questionários.

A análise de conteúdo realizada e a categorização de cada grupo de entrevistas, foi um processo que exigiu reflexão atenta e criteriosa, de modo a chegarmos uma interpretação das suas opiniões, o que nos permitiu chegar à construção das suas perspectivas.

Procedemos à construção de três grelhas de análise que tinha em vista sistematizar a informação retirada de cada tipo de entrevista e do questionário.

Cada categoria foi estruturada a partir de um indicador chave que melhor reflectisse o seu conteúdo, acrescido de um título que elucidasse a pertinência do mesmo e facilitasse a sua compreensão.

Seguidamente seleccionou-se também um indicador ilustrativo de cada subcategoria, acompanhado de um título que evidenciasse o seu teor e especificidade, o que nos permitiu consubstanciar a temática introduzida na categoria e espelhar os seus respectivos conteúdos. Para finalizar procedeu-se a uma análise sistémica dos dados construídos a partir das respectivas análises, ou seja, procedeu-se à sua triangulação, no sentido de se verificar a existência ou não de confluência nesses mesmos dados e atribuir consistência ao estudo.

5. Caracterização do contexto onde se realizou o estudo

Partindo do pressuposto que «O contexto pode ser visto como uma arena, delimitada por uma situação e um tempo, onde se desenrola a actividade humana. É uma unidade de cultura» (Coll, 1996, *In* Graue & Walsh, 2003:25), e ainda, que o contexto adquire importância, uma vez que todo o comportamento humano deve ser entendido em contexto, não podemos deixar aqui de fazer uma breve alusão à situação geográfica, cultural, económico e social, onde o Agrupamento de Escolas Setella Maris se encontra enquadrado.

5.1. Caracterização do meio: situação geográfica, cultural, económica e social

O Setella Maris é um agrupamento de escolas situado numa freguesia de um concelho urbano da margem sul do rio Tejo. O concelho integra a península de Setúbal e faz parte da área metropolitana de Lisboa. Limitado a norte pelo rio Tejo, confronta-se com os concelhos de Sesimbra (a sul), do Barreiro (a leste) e de Almada (a oeste).

Com uma área de 94km e cerca de 151.000 habitantes, de acordo com o censo realizado em 2001, é constituído por 6 freguesias.

Pela sua situação geográfica, na margem sul do estuário do Tejo, o seu passado foi dominado pela relação infatigável entre os homens e o rio, cujos esteiros modelaram profundamente a paisagem e a forma de vida locais.

A partir da segunda metade do século XIX, o concelho regista um significativo desenvolvimento económico, nomeadamente industrial, com a instalação de unidades fabris. Este surto industrial contribuiu para o despertar de uma forte consciência democrática e mutualista, originando o aparecimento de um grande número de associações culturais, recreativas e profissionais.

Nas últimas décadas, o elevado crescimento urbano e demográfico deste concelho transformou, num curto espaço de tempo, um território de características predominantemente rurais, num concelho urbano constituído por aglomerados de grandes dimensões, quer populacionais quer em número de empresas e estabelecimentos e, ainda, de equipamentos sociais. Esta dinâmica de crescimento deu origem à sua elevação a vila no ano de 1993. É uma localidade rica pelos vestígios históricos e pelo valioso património natural.

Nos últimos anos tem registado um significativo crescimento demográfico e constitui hoje um forte núcleo habitacional. Várias colectividades desportivas, culturais e

recreativas, grupos de música popular tradicional e grupos corais testemunham o dinamismo da sua vida cultural e associativa.

Durante os anos oitenta, verificou-se em resultado da expansão desordenada a par da crise do sector industrial, verifica-se uma degradação da qualidade de vida das populações do concelho, fazendo com que este mantenha uma dependência relativamente aos grandes centros Lisboa e Almada.

No entanto a partir dos anos noventa, assiste-se a uma inversão desta situação com a criação de parques de actividades económicas modernas, onde predominam a pequena e média indústria, empresas de logística e serviços, que aproveitam as características geográficas que o concelho oferece.

Hoje a freguesia regista um dos maiores crescimentos demográficos do país, de acordo com o mesmo censo, a população residente na freguesia é de cerca de 46.475 habitantes.

Caracterizada por uma população jovem, apresenta um peso relativo de habitantes oriundos dos PALOP e, em número crescente, provenientes dos países do leste europeu e do Brasil, a que estão associadas características específicas (cultura, desenraizamento, qualidade e nível de vida, por exemplo):

Neste concelho, no ano lectivo de 2005/2006 o parque escolar é constituído por: 19 salas de jardim de infância, 34 escolas do 1º ciclo do ensino básico, 1 escola básica do 2º ciclo, 7 escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e 6 escolas secundárias.

5.2. Constituição do Agrupamento de Escolas Stella Maris

No ano lectivo 2005/2006, o Agrupamento de Escolas Stella Maris é constituído por 3 escolas do 1º ciclo com jardim de infância, 4 escolas do 1º ciclo e 1 escola básica de 2º e 3º ciclo.

Relativamente ao pré-escolar 1º ciclo do ensino básico, o número de professores é de 74, o de educadores de infância, 14, o de auxiliares é de 30, para um total de 1300 alunos.

Nos 2º e 3º ciclos, existem 106 docentes, 22 auxiliares de acção educativa e 2 guardas nocturnos para um universo de 942 alunos. Assim, frequentam, no seu total, 2242 alunos, distribuídos pelos diferentes níveis de ensino.

O quadro administrativo do agrupamento é constituído por 11 funcionários.

5.3. O jardim de infância A

O jardim de infância A está inserido na escola básica do primeiro ciclo que fica situada numa localidade que serve de dormitório para muitas pessoas que trabalham nas grandes urbes. Grande parte da população tem origem no Alentejo, já que o concelho onde está inserida era uma zona de indústria que absorvia grande parte dos postos de trabalho destes habitantes. Actualmente, a população dedica-se, principalmente ao sector terciário e tem uma vida socio-económica e cultural de nível médio.

O edifício escolar é de tipologia de área aberta (P3), divide-se em três pisos, dois a nível superior e um a nível inferior.

A escola tem uma população escolar de 390 alunos matriculados no primeiro ciclo e 40 alunos do pré-escolar.

Possui nove salas de aula, biblioteca/centro de recursos, sala de reuniões/sala de professores, gabinete de coordenação, gabinete de apoio educativo, ginásio, refeitório, cozinha.

O jardim de infância funciona no piso térreo, é constituído por duas salas. Possui dois educadores de infância responsáveis de sala, e duas, uma por cada sala, auxiliares de acção educativa, disponibilizadas pela Câmara Municipal. O número de crianças que o frequentam é 40, sendo que 4 alunos possuem necessidades educativas especiais, necessitando de apoio educativo.

A sala A possui uma educadora de infância, uma auxiliar de acção educativa e é apoiada por uma educadora do ensino especial. O grupo é constituído por 20 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade, usufruindo 2 de apoio educativo. O número de crianças do género masculino é de 10, sendo as restantes do género feminino.

5.4. O jardim de infância B

O jardim de infância B encontra-se inserido na escola básica do 1º ciclo da vila que é sede da freguesia. O meio sócio-económico-cultural que caracterizam esta escola encontra-se em fase de mudança, apresentando características diversas. A maioria das famílias tem o seu local de trabalho fora da localidade, na cidade.

A população escolar é no seu total de 282 alunos, sendo que 60 alunos pertencem ao pré-escolar.

O edifício escolar é do tipo P3, com núcleos de duas salas que comunicam entre si. É um edifício com cinco núcleos, três no rés-do-chão e dois no primeiro piso. A escola é constituída por 10 salas, estando duas ocupadas pelo jardim de infância, e as restantes por turmas do 1º ciclo. Tem centro de recursos, refeitório, ginásio e serviço de actividades de tempos livres.

No exterior possui um amplo espaço de recreio com espaços distintos, onde se situam o horto pedagógico, algumas árvores e canteiros com flores.

O jardim de infância funciona no piso térreo em duas salas, com saída para o pátio exterior. Entre as duas salas existe uma zona comum denominada *zona suja*. Cada grupo é constituído por 20 crianças, sendo que 4 possuem necessidades educativas especiais.

A sala B, possui 1 educadora de infância, 1 auxiliar de acção educativa e 1 educadora de infância do ensino especial. O grupo é constituído por 12 crianças do género masculino e 8 do género feminino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade. Possui 2 crianças com necessidades educativas especiais.

5.5. O jardim de infância C

O jardim de infância C encontra-se integrado numa escola básica do 1º ciclo, que é frequentada por um total de 202 alunos, sendo 20 do pré-escolar.

A população escolar, na sua maioria, pode ser considerada de um nível socio-económico e cultural médio. Contudo algumas famílias beneficiam de auxílios económicos.

O edifício escolar é do tipo P3 e possui 6 salas de aula. A escola possui refeitório, ginásio e serviço de actividades de tempos livres.

O espaço exterior é bastante amplo e encontra-se em bom estado de conservação. Nesta área existe um campo de jogos, uma caixa de areia, jardim com zonas relvadas e um espaço que está destinada à horta pedagógica.

O jardim de infância é constituído por uma única sala, ampla arejada, com um espaço de *zona suja* no exterior e situa-se no piso térreo. O número de profissionais na sala é 3: 1 educadora de infância, 1 educadora de infância do ensino especial e 1 auxiliar de acção educativa. O número de alunos a frequentar o pré-escolar é de 20 crianças, com

idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos, sendo que duas apresentam necessidades educativas especiais. O número de crianças do género masculino é 8, sendo as restantes do género feminino.

5.6. Caracterização das crianças

As crianças que frequentaram a educação pré-escolar neste agrupamento, no ano lectivo 2005-2006, possuíam idades compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade. Sendo que 6 crianças beneficiam de apoios educativos. O número total de crianças entrevistadas foi 18.

Género	Feminino	Masculino	Total
Idade 5-7	30	30	60
Entrevistados	9	9	18
Apoios educativos	2	4	6
Total de entrevistados	9	9	18

Quadro 2 – A constituição dos grupos de crianças.

5.7. Caracterização dos encarregados de educação

O número de famílias sobre as quais se aplicou o questionário foi num total de 60, tendo respondido respectivamente em cada sala: na sala **A**: 2 famílias, na sala **B**: 7 famílias e na sala **C**: 6 famílias.

Os encarregados de educação são maioritariamente, as mães, depois os pais, havendo alguns avós.

	Pai	Mãe	Avós
Grau de parentesco	21	35	4
Idades compreendidas	27 - 40	25 - 34	55 - 66

Quadro 3 – Caracterização dos encarregados de educação.

A maioria dos encarregados de educação são do género feminino e trabalham na área do comércio e serviços, seguindo-se as que trabalham no sector da educação. Os encarregados de educação do género masculino, têm como actividade profissional maioritariamente, o comércio e os serviços, seguindo-se os militares.

Profissões/ocupações dos encarregados de educação	Feminino	Masculino
Educação	8	1
Empresários	1	2
Domésticas	4	--
Militares	--	6
Comércio e serviços	19	8
Desempregados	2	1
Sector primário (transformação)	3	4
Advogada	1	--
TOTAL	38	22

Quadro 4 – Caracterização profissional dos encarregados de educação.

Em relação às habilitações académicas, no género feminino, predomina o ensino secundário, seguindo-se a escolaridade obrigatória, depois as que possuem curso médio ou superior e por último, outras profissões. No género masculino predomina a escolaridade obrigatória, em segundo lugar, o ensino secundário e por último os que possuem curso médio ou superior.

Habilitações dos Encarregados de Educação	Feminino	Masculino
Escolaridade obrigatória	10	9
Ensino secundário	15	7
Curso médio/superior	9	6
Outras	4	
TOTAL	38	22

Quadro 5 – Caracterização das habilitações académicas dos encarregados de educação.

5.8. Caracterização das educadoras de infância que participaram no estudo

As educadoras de infância entrevistadas possuem em média 30 anos de serviço, e idades compreendidas entre os 45 e os 55 anos. Nestes estabelecimentos de ensino, em média encontram-se à 5 anos, 2 tiraram os cursos na escola do Magistério Primário de Lisboa e 1 na escola de educadores de infância Maria Ulrich.

Nome	Idade	Anos de serviço	Escola de formação	Anos de serviço neste jardim de infância
Matilde	45-50A	30 anos	Maria Ulrich	8 anos
Joana	50-55A	33 anos	Escola do Magistério Primário de Lisboa	5 anos
Teresa	45-50A	28 anos	Escola do Magistério Primário de Lisboa	9 anos

Quadro 6 – Caracterização das educadoras de infância

III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O que dizem as crianças

1.1. Como vêem a educação de infância

É uma escola diferente

Ao proferirem considerações sobre o que significa para elas o jardim de infância, ou seja, a forma como vêem e sentem este contexto que frequentam, a maioria das crianças transmitem a ideia de que é «...uma escola» (Dina) (André) (Mateus) (Júlia) (Patrícia) (Amélia), mas referem que «...é uma escola diferente...» (André) (Mateus) (Júlia), sendo que uma das diferenças que salientam é o facto de que neste contexto «...os meninos brincam e trabalham.» (Dina) (Lília). Acrescentam ainda que este contexto lhes é agradável, pois «é uma coisa que dá muita alegria aos meninos.» (Duarte) e porque o «...jardim de infância é giro» (Júlia).

Entre o brincar e o trabalhar

As crianças reconhecem o jardim de infância como um espaço lúdico-educativo. As funções que lhe atribuem são as de ensinar, porque dizem, «é para aprender a fazer coisas» (Vanessa) (Rita) (Dina) (Amélia) (Duarte) (André) (Mateus) (Matias). Estas coisas assumem por vezes um carácter propedêutico da escolaridade obrigatória, porque dizem que é «...para aprenderem as coisas quando forem para o primeiro ano» (Amadeu) (Patrícia) (Amadeu) (Matias). De facto o jardim de infância assume como uma das suas funções (Bairrão & Tietze, 1995), a preparação para a escola, através do ensino de

competências académicas e pré-académicas. Apontam no entanto, outras aprendizagens: «*aprendemos pintura, a pôr cola, a fazer trabalhos, muitos trabalhos...*» (Dina) (Rita). E com agrado por aquilo que fazem, dizem tratar-se de «*muitos trabalhos giros*» (Rita). As actividades de expressão plástica permitem à criança «situações educativas quando implicam um forte envolvimento da criança, que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e realizar um trabalho» (Ministério da Educação, 1997).

Mas também é um espaço lúdico, porque nesta escola, das coisas que podem fazer «*A primeira é que podemos brincar*» (Amélia) (Lília). As crianças transmitem-nos pelas suas palavras a importância que para elas tem o brincar. Sabemos nós que elas possuem este direito, consagrado que está no Artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança, a par de outras necessidades básicas, e elas referem-se a tal como algo que lhes dá satisfação.

Pelo exposto, as crianças reconhecem que este espaço tem por finalidade «*aprenderem e brincarem.*» (Lília). O contexto do jardim de infância procura proporcionar múltiplas aprendizagens de forma transversal e numa perspectiva lúdica, cuja função é dar resposta aos interesses e características da criança, enquanto ser predisposto para brincar e aprender.

Das letras aos números, passando por mim e pelo outro

As crianças evidenciam nos seus discursos, que no jardim de infância realizam aprendizagens, e que estas, possuem um carácter de aprendizagens escolares e socializante.

As aprendizagens de carácter escolar incidem sobre «*As letras...*» (Dina), «*os números*» (Lília), «*e o abecedário*» (Mateus), «*...as palavras*» (André), «*escrevemos o nosso nome*» (Francisco) e «*vamos ao computador*» (Júlia). Sabemos que um dos factores

importantes para a aprendizagem é o interesse/motivação que cada indivíduo possui para conhecer e explorar determinado assunto. Partindo dos interesses das crianças e dos conhecimentos que já possuem, hoje «é indiscutível que também a abordagem à escrita faz parte da educação pré-escolar (Ministério da Educação, 1997).

No que diz respeito às relações interpessoais, diariamente as crianças vão tecendo acções sociais neste contexto, aprendendo a saber estar e saber ser. Enquanto espaço de socialização, local onde as regras sociais são adquiridas e colocadas em prática, quer na relação com os outros «*Também não podemos dar chapadas aos amigos*» (André); quer na construção de juízos de valores «*Às vezes portamo-nos bem, outras vezes mais ou menos, ela [a educadora] fica um bocadinho triste*» (Amadeu); quer nas regras de utilização do espaço físico «*...brincar sem estragar*» (Duarte); na aquisição de práticas ecológicas «*não gosto de deitar o lixo para o chão.*» (André); na consciencialização de si próprio, respeitando-se e querendo ser respeitado «*eu não gosto que me batam, não gosto que me façam mal e gosto é de me divertir*» (Mateus) e ainda, hábitos de higiene pessoal «*olha primeiro tenho que lavar as mãos*» (Vanessa).

O jardim de infância revela-se, nas palavras das crianças, como um contexto socializante, em que muitas aprendizagens decorrem de vivências relacionais que se estabelecem. As crianças demonstram que adquirem competências sociais, na medida em que reconhecem acções e são capazes de fazer juízos das mesmas, identificando o que é ou não aceitável fazerem. «A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia...e faz parte do processo de crescimento» (Sarmiento, 2004:23).

1.2. A Construção e desenvolvimento do currículo

Subjacente ao que é dito pelas crianças, no jardim de infância *aprende-se coisas* e brinca-se, pressupõe-se a existência de uma intencionalidade educativa que caracteriza a intervenção profissional do educador, que deverá proporcionar um ambiente estimulante do desenvolvimento e promover actividades significativas e diversificadas (Ministério da Educação, 1997). A construção e o desenvolvimento do currículo acontecem pela dinâmica do trabalho que é desenvolvido. Assim, verifica-se no que as crianças dizem, ter lugar actividades que podem escolher, e que desenvolvem de uma forma autónoma, e por isso, denominamo-las de actividades livres; também através de actividades sugeridas pela educadora e por ela orientadas, que denominaremos de actividades propostas.

Actividades livres

Nas actividades não orientadas pelo adulto, as crianças referem os cantinhos «*Nós vamos para os cantinhos*» (Sofia). Os cantinhos são espaços caracterizados pelos materiais neles disponíveis, e que proporcionam às crianças possibilidades de exploração livre. Também as actividades de expressão plástica como «*Pintar, fazer desenhos*» (Francisco), ou «*... fazer plasticina e a fazer barro.*» (Vanessa), e «*... desenhos*» (Manuel), oferecem à criança oportunidade de explorarem livremente materiais, técnicas e instrumentos. Através destas a criança exterioriza espontaneamente imagens que construiu interiormente. A criança aprende através do seu envolvimento, que se traduz pelo prazer e desejo de explorar e realizar um trabalho. (Ministério da Educação, 1997).

No exterior há lugar para as actividades recreativas «*Apanhamos flores e andamos na horta (...) Regamos as plantas*» (Carla) e podem «*Andar de escorrega, de baloiço...*»

(Carla). O processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam o espaço que as rodeia, a forma como se encontra organizado, de modo a poderem usufruir dele autonomamente, proporcionando níveis de realização pessoal através das suas opções.

As actividades propostas pelo adulto, momentos educativos intencionais, possuem um tempo estabelecido porque as crianças dizem-nos «*de manhã é para trabalhar (...)* *fazemos colagens, ouvimos histórias*» (Duarte), e referem-se a elas, como sendo «*...trabalhos... às vezes são coisas muito difíceis (...) fazer estudos.*» (Rita). Estas actividades são dirigidas pela educadora porque «*È assim, a educadora manda-nos fazer uma coisa e nós temos de fazer, porque está aqui escrito umas coisas, quando foi para o Dia da Mãe, tivemos que encontrar isto... (desenhou a letra M)*» (Rita). Depreende-se pelas palavras das crianças que estas são as actividades que não suscitam grande interesse da sua parte, sou que menos lhes agradam. Parece-nos que a sua distribuição no tempo, exige da criança um esforço de atenção acrescido. No dito das próprias depreende-se que se acomodam à situação, sugerindo-nos a ideia de que o papel do educador se reveste de alguma soberania. No entanto, este não inviabiliza o sentido crítico das crianças, a sua capacidade de avaliar e manifestar o seu sentir, o que é notório quando referem «*É. Isto custa muito*» (Rita), «*Porque é muito, muito difícil*» (Lília); «*Não gosto de fazer muitos trabalhos de cada vez*» (Lília).

1.3. Papel e função dos intervenientes

Procuramos compreender através das declarações das crianças, quem participa e como, na construção e desenvolvimento do currículo. Que oportunidades possuem, e de que modo se realiza essa participação. As Orientações Curriculares reconhecem as crianças como sujeitos do processo educativo, o que significa dar oportunidade de escolha,

partir dos seus interesses e daquilo que ela já sabe e está interessada em saber mais, para fundamento de novas aprendizagens.

Nós podemos pedir só que...

Do discurso das crianças subtrai-se que existe uma rotina diária que proporciona um momento de reunião logo pela manhã, «*Primeiro diz o bom dia, sentamo-nos nas almofadas e depois quando nós nos sentamos a Teresa explica os trabalhos*» (Rita).

Apesar deste momento de reunião, no qual estão presentes as crianças e a educadora, contudo não parece haver lugar a um momento de exploração em comum, articulação com os possíveis interesses das crianças e os interesses, diga-se antes, intencionalidade educativa, da educadora. No dito das próprias a educadora *explica os trabalhos*, e quem define o que vão fazer são «*...as nossas professoras.*» (Matias), «*É a educadora.*» (Rui), «*É a Teresa.*» (Rita), «*É a Educadora, a Teresa, a Ester e a Marisa...*» (Lília), «*A educadora é que diz.*» (Lília), «*A educadora Joana e a São.*» (Amélia), «*A professora, a Isabel e a Rita.*» (Sofia). Questionados se também podiam escolher, disseram «*Nós podemos pedir, só que...* [não terminou a frase]» (Rita), só podem pedir «*Quando a professora mandar*» (Francisco).

Depreende-se pelo que as crianças verbalizaram, que nestes contextos em estudo, as actividades parecem ser previamente concebidas pelo adulto, que posteriormente as apresenta. No entanto, como afirmam Oliveira-Formosinho e Araújo (2004:85), «A participação efectiva da criança no contexto requer poder de participação e está relacionada com o encontrar ressonâncias das suas expectativas e interesses...».

Se a Educadora fosse embora (...) nós mandávamos em tudo

No que diz respeito à oportunidade de escolha, também referem um tempo definido para o efeito: «*Depois do almoço a Teresa pergunta: meninos quem quer ir para o desenho? Às vezes eu quero, às vezes querem os outros.*» (Amadeu). Quanto ao facto de poderem escolher «*Podemos escolher quando a Teresa diz: quem quiser ir para as áreas ponha o dedo no ar, quem quiser ir para a pintura ou para a casinha já tem o dedo no ar e é sempre à volta.*» (Matias), «*Nós podemos escolher um jogo mas tem de ser pequenino.*» (Mateus), «*Sim, para as áreas sim.*» (Amadeu), sempre com o conhecimento e consentimento da educadora, porque «*... temos que perguntar primeiro.*» (Matias), «*Nós vamos perguntar... nós queremos fazer uma fichinha e a professora não deixa...*» (Vanessa). Depreende-se a existência de limitações às oportunidades de escolha das crianças, que muitas vezes, nos parecem inerentes ao desenvolvimento do projecto curricular. No entanto, não é legível que exista flexibilidade por parte destes educadores para atenderem às necessidades reais das crianças de forma atempada. Pelo que se depreende a existência de currículos estruturados e não flexíveis à adequabilidade das suas práticas em função dos interesses emergentes das crianças. «*É assim, a educadora manda-nos fazer uma coisa e nós temos de fazer (...)*» (Rita), «*Temos que fazer o que ela diz...*» (Vanessa).

Mesmo os dias diferentes encontram-se previamente calendarizados, «*Só quando alguém fizer anos é que podemos fazer coisas. Assim no Dia da Mãe, no Dia do Pai, da Avó...*» (Rita). E na escolha de materiais, «*... podemos escolher a plasticina. A cor dela.*» (Júlia) o que denota a restrição desta escolha.

No entanto, as crianças também referem a utilização livre dos diversos espaços, não nos parece é que lhes seja explicado porque é que nem sempre podem utilizar o espaço que lhes agrada ou pelo qual optaram «*Nós também. (...) Então, ir para a casinha,*

fazer plasticina. (...) Ir para a biblioteca, para a área da escrita.» (Amélia) *«Ir para as áreas.»* (Duarte), *«Perguntamos: podemos ir para a garagem? Umas vezes diz que sim outras vezes diz que não!»*(Amadeu), *«Não. Quer dizer, umas vezes podem, outras não.»* (Amélia).

A educadora parece liderar e dirigir as actividades, não havendo lugar para que seja a criança a promovê-las ou a ter iniciativa(Amélia).

1.4. Entre o jardim de infância e a família

Quando as famílias vêm ao jardim de infância

As crianças falam sobre a vinda dos pais no dia a dia, ou aquando, de eventos para os quais são formalmente convidados. Nas situações formais , as famílias *«...Vêm às reuniões»* (Matias)(Amadeu).Este parece ser o motivo que mais vezes as leva ao Jardim de Infância,*«Um dia vieram cá os pais todos, dos meninos todos...»* (Rita) *«Numa reunião»* (Ivo), não obstante a rotina diária de os levar e ir buscar ao final do dia, o que nem sempre é tarefa dos progenitores, *«A minha mãe ainda não. Só à reunião. Às vezes vem o meu tio, outras vezes vem a minha mãe»* (Rui) As reuniões são efectivamente momentos privilegiados de mobilização das famílias, e onde se manifestam, *«... mas na reunião falaram muito...»* (Hugo).

As situações festivas, são também ocasiões que levam as famílias ao Jardim de Infância, *«Eles gostaram muito no Dia do Pai e da Mãe»* (Amadeu) ou também perante outras quebras de rotina, como por exemplo as saídas efectuadas ao exterior, *«Sempre que há passeios».* (Hugo) *«E para verem nós irmos para dentro do autocarro, quando vamos ao passeio»* (Rita).

Nas situações informais,quotidianas ,ou seja o ir levar e buscar ao jardim de infância verifica-se que, por vezes, é uma tarefa repartida porque «... *um dia vem cá a minha mãe, um dia vem cá o meu pai. O meu pai vem trazer-me e a minha mãe vem buscar*» (Dina), «*Às vezes o meu pai vem buscar-me à tarde, outras vezes é a minha mãe*» (Amadeu). Esta tarefa diária leva também outros elementos da família ao jardim de infância «*Quem me vem cá trazer sempre é a minha mãe ou a minha avó. Ontem foi a minha avó que me veio buscar*» (Hugo), dividindo-se a tarefa entre os afazeres dos adultos, por isso «*Quando a minha mãe está cá é a minha mãe, quando a minha avó vem do trabalho vem buscar-me e quando o meu avô tem tempo vai-me buscar.*

1.5. Práticas de participação

No dia a dia

Sobre o interesse diário demonstrado pelas famílias em relação ao que se passa com as crianças e o local onde permanecem, elas «*Perguntam o que é que almoçamos, o que é que nós brincamos, com quem brincamos*» (Matias), revelam que o interesse incide sobretudo pelas refeições, já que «*A minha mãe pergunta-me o que é que foi o almoço*» (Rui), «*A minha mãe pergunta sobre o comer*» (Matias). No entanto há quem se interesse por saber «*O que fizeste na escola? E eu digo: desenhos e pintura.*» (Dina). Mas também se verifica que algumas famílias «*Não. Não perguntam.*» (Amélia).

Como conhecem o que se faz

As famílias, quando convidadas, participam em actividades desenvolvidas na sala «*o meu avô foi fazer uma coisa lá na minha escola*» talvez não tantas vezes como a criança gostaria, dado que acrescenta «*Mas foi há muito tempo, só uma vez.*» (Dina).

Verifica-se que vêm ajudar em eventos festivos «*A mãe da Verónica, da Matilde a avó do Alexandre vieram ajudar a fazer uma festa cá na escola.*» (Duarte) também «*Fizeram bolinhos para a festa.*» (Dina), mas «*Algumas mães vieram ajudar a Joana a fazer recortes e colagem*» (Duarte). Em relação a actividades de sala «*Sim, sim. A mãe da Teresa já nos veio cá ensinar jogos*» (Patricia), «*A minha também veio, veio ensinar as letras.*» (Manuel) e outros elementos da família «*A minha avó.(...) Sim. Veio fazer barro*» (Patricia).

Verifica-se assim que por referencia a vivências concretas as crianças relembram a presença das famílias e a sua predisposição para integrarem actividades desenvolvidas no contexto, o que nos reporta para a predisposição destas educadoras em fomentarem o envolvimento das famílias no currículo que desenvolvem e adesão das próprias.

Impedimentos à participação

No dito das crianças constatou-se que as famílias possuem alguns impedimentos à sua participação, sendo estes de duas naturezas: a ocupação profissional e a vida familiar que não se apresentam conciliáveis com o contexto organizacional do jardim de infância.

Assim, nem todos os pais podem ir buscar as crianças ao jardim de infância, sendo muitas vezes esta tarefa realizada por uma interposta pessoa: «*A minha Augusta vem sempre. A minha mãe não vem*» (Sofia), outras vezes é «*A minha avó veio hoje trazer-me à escola*» (Vanessa). Quando um dos pais não pode, outro substitui «*A minha mãe não. O meu pai vem cá trazer-me sempre à escola*» (Vanessa). São muitas vezes as razões profissionais que impedem «*Olha a minha mãe não pode vir cá, está a trabalhar*» (Sofia) ou então quando vêm «*O meu fica muito, muito pouco tempo.*» (Rita).

As inferências das crianças apontam para a consciencialização que possuem sobre o assunto, porque julgam e sabem que *«Não podem algumas mães, têm que trabalhar. E os pais também.»* (Patricia)

Outro dos impedimentos tem a ver com a organização da componente lectiva, o horário de funcionamento do jardim de infância *«Eu, o Vasco e o Gonçalo, vamos para o ATL, a Joana só fala com a minha mãe de manhã. A Joana à tarde não está.»* (Amélia) e por vezes *«A minha nunca, porque chega um bocado tarde. A da Maria pode falar mas a minha não»* (Lília).

2. O que dizem as famílias

2.1. Como vêm a educação de infância

Espaço propedêutico

As famílias entendem o jardim de infância como um espaço de aprendizagem

«...achei que colocá-la no jardim de infância lhe ia fazer muito bem, para aprender coisas novas. Ela gosta muito de aprender.» (5C-Q1). Também de preparação para a escolaridade obrigatória «... Achamos que o J.I. é uma preparação para as crianças que ingressam no 1º Ciclo» (2QC-Q1) (...) *começam a entrar no ritmo da escola ficam com uma melhor preparação para o primeiro ano»* (4QC-Q2). Consideram que é para «... Preparar-se para a entrada na “escola”» (1QC-Q1). Nomeadamente prepara-as «Para iniciar a sua etapa escolar, tomar novas responsabilidades, estar em contacto com a escola que irá frequentar após o jardim de infância.» (4C-Q1) e assim «Quando vão para a escola primária, já vão com uma experiência do que foi o jardim de infância» (7QC-Q2), porque «...nomeadamente favorece: a área da Formação Pessoal e Social, o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical); Domínio da linguagem oral e abordagem escrita, o Domínio da Matemática e a área do Conhecimento do Mundo» (6C-Q1).

Espaço de socialização

Um outro factor que revelam como importante é «... a autonomia da criança é bastante importante que se crie antes desta partir para o primeiro ciclo onde terá que já estar preparada para enfrentar a “escola” e tudo o que isso implica.» (2M-Q2). Indiciam

que as crianças neste contexto *«Ganham hábitos e aprendem a conviver com algumas regras que terão de aplicar no dia a dia escolar.»* (1QC-Q), e da mesma forma *«Para se desenvolver na fala e convívio com outras crianças...»* (4QC-Q1) para além de se verificar um *«... aumento do vocabulário próprio, da desenvoltura, do maior a vontade de fazer as coisas e muito importante de acreditar mais nele»* (5QC-Q2).

Espaço de relações interpessoais

Como espaço proporcionador de relações interpessoais *«Porque acho de grande importância o relacionamento das crianças e a autonomia que pode oferecer à criança»* (2MQ-Q1), tendo oportunidade de *«...conhecer crianças novas...»* (1QC-Q1) e *«...estarem em contacto com outras crianças e fazerem amizades e para lidarem também com os professores...»* (2C-Q1). Percebe-se nas inferências das famílias que compreendem a educação de infância como um espaço onde há lugar ao reconhecimento de si *«A autoconfiança nelas mesmo tornam-se mais sociais, entre outras várias razões»* (4QC-Q2) e do outro, porque *«As crianças que frequentam o jardim de infância aprendem a ter regras, saber brincar com outras crianças e respeitá-las e também respeitam os adultos.»* (5C-Q2), quer nas diferenças, quer nas similitudes. Também *«Para ele se habituar a estar com as outras crianças e com as educadoras...»* (7QC-Q1), possuir atitudes *«...de respeito pelos colegas e pela professora»* (4C-Q2).

Aprendem a ver o grupo e ver-se enquanto elemento desse grupo *«Ganham com a convivência com outras crianças diferentes, aprendem a viver num ambiente diferente de casa.»* (1C-Q2) e pensam que *«É fundamental que as crianças interajam umas com as outras e aprendam as regras de forma natural»* (6C-Q2).

Educar... acto partilhado

Pelas inferências das famílias, verifica-se que consideram a educação como um acto repartido entre o lar e o jardim de infância, porque dizem «... *Deve ser dada pelos pais e pelos professores*» (1C-Q19), isto porque consideram que «... *São as educadoras que preparam e educam os nossos filhos quando nós não podemos, isto é, quando estamos a trabalhar, o que é muito tempo!!!*» (2QC-Q19).

As ocupações diárias, principalmente profissionais, retiram cada vez mais tempo às famílias para permanecerem junto dos filhos, no entanto, os pais são os principais educadores dos seus filhos, e tendo consciência desse facto, por um lado sentem que «*A educação é uma coisa que tem de vir de casa e as educadoras ajudarem a corrigir no que for preciso*» (7QC-Q19) e nesse sentido, as famílias emitem um voto de confiança ao Jardim de infância e implicitamente ao papel do profissional a quem confiam o seu educando, por outro «... *a educação não vem só do j.i. (escola), mas também de casa e hoje em dia cada vez menos os pais têm menos tempo para os filho.*» (3QC-Q19). Denota-se deste modo que assumem a educação de infância como um acto partilhado.

Sendo estas as primeiras instituições sociais que proporcionam à criança estímulos, ambientes e modelos vitais de referência para as suas condutas, ambos são fundamentais para o seu crescimento e desenvolvimento (Diogo, 1998), tornando-se natural esta partilha.

Espaço de cidadania

As famílias consideram que «*A interacção com outras crianças, ajuda-as a compreenderem a noção de partilha, de amizade, entre outros valores, que são extremamente importantes na nossa sociedade*» (6C-Q2). As suas inferências remetem-nos

para a importância que atribuem ao jardim de infância, enquanto espaço facilitador de interações e vivências em grupo, onde é possível a aquisição de competências sociais de funcionamento em sociedade e em democracia, aprendendo a cooperar, a negociar, descobrem as potencialidades do seu valor pessoal e o dos outros, assim como a *«Aprender a partilhar e a ser solidária»* (4QC-Q1), (3C-Q2).

Nos seus ditos evidenciam a preocupação com questões de cidadania, com a forma como os seus filhos se vão colocar na sociedade, assim referem que *«É muito importante ter uma boa educação para se tornar um bom ser humano.»* (1C-Q19) e só assim poderão dar o seu *«...contributo na sociedade, como pessoas educadas e que respeitam o próximo.»* (4C-Q19). Estas ideias baseiam-se naquilo em que acreditam e que por tal, definem como *«Muito, muito, muito importante. Sou um fervoroso seguidor de valores como a Educação, o Respeito, pois foi com estes valores que cresci e são com estes valores que faço questão que o meu filho cresça»* (5QC-Q19).

O jardim de infância constitui, pelas interações que se estabelecem, pelas competências que vão adquirindo, um local por excelência que vai dotando a criança de competências sociais. As competências sociais envolvem a capacidade da criança iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas Katz e McClellan (1996)

2.2. Construção e desenvolvimento do currículo

Aprendizagens pertinentes

As famílias consideram o jardim de infância como um lugar onde se realizam aprendizagens, sendo, *«... que todas se enquadram no jardim de infância. e apropriadas para as idades deles.»* (2C-Q9) pois conforme referem *«...todas as actividades são importantes desde que sejam praticadas no tempo e local correcto.»* (2QC-Q9). Bruner

(1977), refere a este propósito, que com toda a *honestidade intelectual*, o mais cedo possível e de um modo concertado com as capacidades de pensamento da criança, tudo se pode ensinar.

«*Todas são importantes*» (3C-Q9; 6QC-Q9; 3QC-Q9), enfatizam no entanto, as do foro académico «*...contacto com as futuras matérias do próximo ano escolar. As letras e os números.*» (1M-Q9), «*... as letras do nome...*» (1C-Q9), «*Aprender a fazer a data todos os dias...*», outras actividades ligadas às expressões «*Ouvir histórias, ouvir músicas, saber recontar as histórias por palavras suas, lembrar-se do timbre das músicas assim como das letras, dançar e brincar com as outras crianças*» (6C-Q9) e actividades relacionadas com a cidadania «*E no fim, antes de saírem, acho giro porque eles se reúnem a falarem entre todos o que fizeram de mal e como não o tornarem a fazer. Parece um debate infantil*» (4QC-Q9).

No seu todo «*Considero que todas as actividades podem ser pedagógicas, mesmo as mais simples, como é conversar, desde que sejam orientadas no sentido de prender a atenção da criança e passar-lhe algo de novo*» (2M-Q9).

Assim consideram que «*Todas as actividades são importantes para as crianças*» (5C-Q10) dando alguma relevância às actividades realizadas em grupo «*Nestas idades, penso que todas as actividades que sejam feitas em grupo, são importantes*» (5QC-Q9).

«*Todas são importantes, desde a horta até à divisão de tarefas para arrumar a sala, ou os passeios e os trabalhos escolares*» (1QC-Q9), consideram ainda que «*Nenhuma actividade é desnecessária, visto que se está sempre a aprender.*» (6C-Q10) e «*nesta fase da vida deles, tudo é importante, até talvez aquilo que eventualmente se pensa que é menos importante*» (5QC-Q10). No fundo, os pais sabem melhor que ninguém, e as suas ideias enquanto *especialistas* é «*...que tudo o que fazem vai ajudar na vida deles*» (7QC-Q10).

Actividades reveladas do interesse das crianças

No dizer das famílias, as crianças manifestam o seu interesse por todas as actividades em geral «*Ele gosta de todas as actividades.*» (2QC-Q8), (3QC-Q8), (6QC-Q8), (7QC-Q8).

Das Áreas de Conteúdo, (Ministério da Educação, 1997), é o Domínio das Expressões que no entanto mais se evidenciam. Na Expressão Plástica «*...o desenho e a pintura.*» (1M-Q8), (4C-Q8), (2C-Q8), (3C-Q8), (7QC-Q9), (6C-Q8) a «*...colagem e recortes*» (1C-Q8), a «*...digitinta...*» (6C-Q8), estas actividades permitem à criança exteriorizar espontaneamente imagens interiores que têm vindo a construir a partir das suas vivências e são as que também permitem uma maior escolha de técnicas e materiais; a Expressão Motora «*...actividade no recreio, jogar futebol.*» (5QC-Q8) «*...brincar*» (1C-Q8), «*...jogos*» (2C-Q8), «*Dança...*» (3C-Q8) permitem à criança que progressivamente vá conhecendo e dominando o seu corpo de modo a que de uma forma correcta o domine e que em todas as dimensões seja utilizado; a Expressão Musical: «*...música...*» (3C-Q8) que permite a exploração de sons e ritmos; os jogos de faz-de-conta «*A minha filha gosta da casinha.*» (5C-Q8), permitem à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos; no domínio da linguagem oral «*Ele prefere ficar com um adulto e mais crianças a ouvir uma história, a comentá-la ou simplesmente a conversar sobre qualquer assunto do interesse dele.*» (2M-Q8), refere outra família «*...assim como explorar as várias formas de comunicação, a escrita...*» (6C-Q8) o desenvolvimento da linguagem é um dos objectivos da educação pré-escolar, cabendo ao educador ajudar a criança, criando situações para que seja possível o seu desenvolvimento.

Também na Área do Conhecimento do Mundo «...*gosta de aprender coisas sobre os animais e o meio ambiente* (6C-Q8) «*a hortinha, o intervalo com os colegas e os passeios que fazem*» (7QC-Q9).

As famílias consideram que de um modo geral as crianças manifestam interesse, curiosidade e gosto pelas actividades em geral realizadas em contexto de jardim de infância.

2.3. Conhecimento do trabalho desenvolvido no jardim de infância

A divulgação das actividades

As famílias manifestam conhecerem as actividades que são desenvolvidas no jardim de infância «*Sempre me foi dado todo o conhecimento relativamente às actividades escolares tanto com folhetos informativos como reuniões programadas*» (1M-Q4), «*Tenho recebido o conhecimento das actividades que se desenvolvem no j.i. através de reuniões ou bilhetes para casa*» (2C-Q4), «*Sempre foi comunicado todos os procedimentos por meio das reuniões e recados para casa*» (4QC-Q4).

Os meios pelos quais as educadoras optaram para dar conhecimento às famílias foram «... *Através de reuniões periódicas, de pedidos de material ou até da participação de algumas actividades*» (2M-Q4), «*Esse conhecimento é dado pela educadora e pela criança*» (3C-Q4). «...*através do “caderno de recados” ou por vezes em reuniões*» (1QC-Q4; 2QC-Q4), «... *Outras vezes pontualmente na entrega das crianças, à porta da sala, quando nos pedem material para certas actividades*» (6C-Q4), por vezes é um conhecimento periódico «*A educadora vai dizendo as actividades que vai fazer com os alunos*» (1C-Q4).

Também se verificou que é pratica comum destas educadoras «*No início do ano lectivo também apresenta o projecto para o ano lectivo*» (1C-Q4), «*Sim, através de*

reuniões de pais, quando no início do ano lectivo nos apresentam o projecto anual» (6C-Q4).

Denota-se como prática habitual destas educadoras, informarem as famílias, quer através de reuniões, quer através de recados das actividades que se vão realizar, no entanto isso não pressupõe uma consulta prévia de opinião, no entanto regista-se a seguinte inferência «...a educadora Joana gosta de consultar os pais sobre as actividades e outros assuntos que têm a ver com o jardim de infância, principalmente quando tem a ver com as crianças» (5C-Q12). Constatase que há preocupação e constitui uma prática habitual desta educadora consultar as famílias em assuntos que têm a ver com as crianças, não dando apenas conhecimento do que pensa realizar com as crianças.

Formas e níveis de participação

Quanto aos níveis de participação nas actividades realizadas no jardim de infância, alguns pais disseram «*Não nunca participei*» (1M-Q5), «*Muito poucas*» (2QC-Q5), «*Não. Nunca participei, eu como mãe...*» (2C-Q5), «*Apenas como assistente, nunca como participante*» (4C-Q5).

Não obstante alguns pais terem dito que nunca participaram, a maioria participou em alguma actividade, certo é que estas possuem um carácter pontual de festividades: «*No Dia Mundial da Criança. Jogos, pinturas e modelagem*» (2M-Q5), «*Sim, por exemplo num pequeno teatro na festa de finalistas*» (3C-Q5), «*Sim. No Carnaval, ajudando os meninos a fazerem os seus fatos*» (5C-Q5) «*E na festa de finalistas a enfeitarem o salão para a festa e alguns pais fizeram uma peça para os meninos verem*» (5C-Q5,) «*Sim. Jogos tradicionais e vendas feitas pelos alunos de produtos feitos por eles*» (1QC-Q5). «*Sim, em jogos e convívios com outros pais e avós de outros alunos*» (3QC-Q5). «*Sim algumas, o Dia dos Avós, a pintura do muro da escola e na inauguração do cantinho da horta*» (4QC-Q5).

«Sim. Todas as festas que eles fizeram onde os pais eram convidados a participarem, tanto na horta, como pinturas, barros» (7QC-Q5).

Há os que parece não terem participado mais, por falta de oportunidade para tal, revelando o seu pesar pelo facto: *«Não porque nunca fui convidada para tal (infelizmente). A única participação indirecta que tive, foi no dia da mãe quando escrevi algumas palavras sobre este tema e ficou afixado no painel da sala» (6C-Q5)*

«Sempre que a minha participação foi solicitada, respondi: presente. Infelizmente foi só uma vez e foi um dos pais para pintarem a escola com a ajuda do meu filho. Desejo no futuro ser mais vezes solicitado» (5QC-Q5).

2.4. Práticas de participação

Vantagens do envolvimento

No dito das famílias, os seus envolvimento na vida activa do jardim de infância, consideram que *«Os benefícios serão muitos. Talvez o mais importante seja o tempo que os pais e os filhos passam juntos em brincadeiras e contactos mútuos o que facilitava uma melhor educação» (1M-Q13)*, acerca de outros benefícios *«Todos. Desde o melhoramento “físico” da escola ao melhoramento “humano” tudo pode ser optimizado com o envolvimento dos pais» (2M-Q13)*, *«Desde que não se exagere. Tudo o que se possa fazer para dar mais qualidade à vida escolar dos nossos filhos é benéfico» (5QC-Q13).*

Na relação que se estabelece entre as famílias e as educadoras *«Um maior intercambio entre a família e o jardim de infância., logo uma melhor coordenação entre os pais e a educadora» (6C-Q13).*

Em relação às crianças, permite que se sintam acompanhadas *«Os nossos filhos começam a sentir mais apoiados no seu dia a dia, nas suas famílias e é bom saber que têm*

os seus pais que se preocupam com eles» (3QC-Q13), as crianças melhoram o seu desempenho «... sentem-se mais confiantes e empenhadas em mostrar às famílias do que são capazes de fazer e até melhoram bastante a nível de muita coisa para mostrarem aos pais para eles ficarem orgulhosos» (4QC-Q13), estimula a autoconfiança «A presença dos pais nas actividades dos filhos é muito importante para eles, sentem-se mais apreciados e acompanhados» (2QC-Q13), conhecimento das capacidades das crianças e actividades que realizam «É muito bom os pais participam nas actividades, porque assim vê-se o que os nossos filhos aprendem e as crianças gostam muito quando os pais participam nas actividades deles» (5C-Q13) «Um maior contributo e voto de confiança aos nossos filhos» (2C-Q13).

Os pais também são beneficiários *«Se os pais estiverem ao corrente de tudo o que se passa ajuda que as crianças se desenvolvam mais e sentem a presença dos pais ao pé deles o que lhes dá mais confiança e segurança» (7QC-Q13) «Conhecer melhor as pessoas que trabalham com os nossos filhos, bem como os amigos deles» (1QC-Q13) «Têm um contacto mais directo com aquilo que os filhos fazem do jardim de infância, com os professores e auxiliares» (1C-Q13).*

Impedimento à participação

Verificamos que um dos impedimentos à participação das famílias no jardim de infância, de acordo com o que proferiram, prende-se com o horário de funcionamento do estabelecimento educativo *«Podiam participar mais, mas também não há muitas oportunidades devido ao horário (9h-15.30h) é hora do trabalho de quase todos os pais» (1QC-Q12), «Porque o meu horário de trabalho não me permite» (1C-Q6), «Por sair muito tarde do emprego e regressar por volta das 19h.30/20h.30» (2C-Q6), «O tempo disponível não é compatível com o horário escolar» (4C-Q6).*

Os motivos profissionais são outra das causas apontadas «*Acho que os pais participam pouco, mas também tem a ver com as suas actividades profissionais*» (2QC-Q12), «*Impossibilidade de se ausentar do emprego*» (1QC-Q6), «*Por falta de tempo disponível*» (2QC-Q6) «*Motivos profissionais*» (6QC-Q6). Os próprios consideram «*Penso que poderiam e deveriam participar mais. Acho que o principal motivo é a falta de tempo*» (2QC-Q12).

Alguns manifestam o seu pesar por nunca serem convidados, levando-nos a crer que outro dos factores depreende-se com o facto de as oportunidades proporcionadas por parte do jardim de infância serem escassas «*Respondo por mim, gostaria de ser mais solicitado*» (5QC-Q12), «*Este facto deveu-se a que nunca me foi solicitado*» (1M-Q6) seguindo-se outras manifestações nesse sentido «*Eu falo por mim, participo sempre que necessário. Quanto aos outros pais, depende dos horários deles*» (7QC-Q12), «*Depende um pouco da vida de cada um. Nem todas as pessoas têm disponibilidade como queriam ter para estarem com os filhos, mas eu acho que participamos bastante*» (4QC-Q12).

3. O que dizem as educadoras

3.1. A educação de infância

De modo a caracterizarem o conceito que possuem de educação de infância, as educadoras recorreram, essencialmente, à reflexão sobre as necessidades, interesses e competências que, no seu entender, as crianças possuem. Assim, através dos seus discursos procurámos identificar elementos significativos, que nos permitam reconstruir a concepção que detêm da pessoa que é a criança e a adequabilidade das práticas que preconizam.

As necessidades das crianças

A educadora Joana aponta como fundamental, a relação que se estabelece com as crianças, sendo que esta é a base de toda a relação pedagógica. No seu dito o que as crianças necessitam é de «...*uma boa relação humana. Acho que primeiro que tudo há que construir uma relação com eles. Uma boa relação humana, e mostrar-lhes que gostamos deles...*». Contudo, tal não é sinónimo de completa permissividade, pois, «... *ao mesmo tempo (...) exigimos, temos que exigir algumas coisas também...*» (Ed. Joana). Nalguns momentos do discurso, surge-nos o ideário de uma criança construtora, actor social, com capacidade para pensar, ajuizar e agir, razão pela qual se deve «...*deixar que eles se expressem. Uns expressam-se melhor de uma maneira, outros de outra, tentar ajudar que alguns ultrapassem alguns problemas, mas dar-lhes oportunidades de livremente expressarem, pintarem, portanto que a necessidade interior que todos temos de nos expressar, que eles o façam*» (Ed. Joana). Ideia que consubstancia os modelos curriculares

e/ou currículos abertos onde o educador assume o papel de parceiro atento e gestor do currículo «*No fundo a infância deveria estar mais virada para as coisas simples do dia a dia (...) termos tempo para os ouvir*» (Ed. Joana). Ao partir das vivências das próprias crianças e das concepções que detêm e transportam para sala de Jardim de Infância, o educador permite que estas sintam o jardim de infância como espaço de pertença onde todas dispõem de lugar e assumem a sua identidade «*Necessitam do espaço delas. Temos que os deixar envolverem-se na fantasia, na fantasia mesmo! Acho que os adultos não deixam muito tempo para viverem a fantasia deles*» (Ed. Matilde).

São também tecidas algumas considerações sobre as vivências das crianças e os recursos que são colocados à sua disposição «*As crianças não têm muito contacto com a natureza, é uma infância muito à base da televisão, dos jogos do computador, muito sentados à frente da televisão, muito sozinhos com os seus brinquedos*» (Ed. Matilde).

Outra das necessidades que as crianças apresentam, segundo a educadora Teresa, é «*Neste momento, atenção. Atenção, as crianças precisam muito, muito de atenção...*». Ainda fruto das alterações sociais, do envolvimento no mundo do trabalho, que retiram cada vez mais tempo às famílias para estarem com os filhos, as educadoras consideram que o adulto parece assumir um papel de suporte, apoio, facilitador «*... Caímos nisto, como os pais não têm tempo disponível há que as compensar de outra forma. E às vezes a falta de regras são muito visíveis*» (Ed. Teresa).

As verbalizações das educadoras apontam que consideram pertinente a emergência de um currículo que valorize uma acção educativa sistemática, em que as experiências incidam sobre «*As aprendizagens sociais, mais a parte afectiva, os valores, eles necessitam de trabalhar muito os valores*» (Ed. Matilde). Segundo Oliveira-Formosinho (1996) essa acção educativa passa pela consciencialização por parte do educador do papel preponderante que desempenha quer no exemplo das suas acções, quer no

desenvolvimento de actividades que sejam imergentes de situações de partilha, de atenção por parte do adulto e dos pares, esperar pela sua vez para falar ou agir, exprimir sentimentos, respeitar o ponto de vista do outro, etc.

Referem-se ainda às necessidades que possuem «...as crianças neste momento (...) não têm tempo para brincar. Inclusivamente nós tínhamos tempo para brincar na escola, e neste momento, até isso nos estão a tirar» (Ed. Teresa). Deste discurso emerge a consciencialização da importância do brincar, sendo que «a brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança (...) por accionar e desenvolver processos psicológicos -particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar os seus próprios argumentos por meio de confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afectividade.» Oliveira (2002:231). No entanto a educadora transmite-nos que cada vez mais, esta é uma actividade condicionada.

Interesses e competências das crianças

Reflectindo sobre os interesses e competências das crianças, a educadora Joana diz «...elas estão despertas para tudo, desde que o ambiente onde elas estejam seja rico...» A educadora reconhece a importância do espaço como promotor de experiências, que deste modo, serão suporte para aprendizagens activas. Ideia validada por (Oliveira-Formosinho, 2002) que consideram a necessidade de espaços organizados e equipados com materiais como promotores da aprendizagem. A eficácia das aprendizagens exige que o ambiente educativo seja o mais adequado possível às actividades das crianças, e este, para ser funcional, terá de ser devidamente planeado. Considera as crianças como seres inteligentes e capazes, com competências de análise «Mesmo quando nos zangamos com elas, elas

percebem que a pessoa gosta delas mesmo quando se zanga. Portanto, se formos autênticos, elas ficam à vontade para nos demonstrarem os seus verdadeiros interesses...» (Ed. Joana). Katz e McClellan (1996) falam-nos da importância da credibilidade que o educador vede ter junto das crianças, sendo que esta, permitirá uma relação positiva e de confiança.

Os interesses das crianças são *«Neste momento talvez por desenhos animados e os jogos de computador porque é aquilo que lhes dão. E temos que lançar quase as actividades à volta desse tipo, para depois poder chegar a outras, para os cativar...»* No seu discurso, a educadora Joana, revela compreender a importância do seu papel em reconhecer os interesses e saberes das crianças, e depois partir para a construção e desenvolvimento do currículo: *«Elas interessam-se. Por exemplo aqui no cantinho da natureza elas vão para lá e procuram manusear aquilo tudo e gostam, são curiosas temos um projecto da hortinha, todas as semanas à sexta-feira eles vão tratar da hortinha, vão arrancar as ervinhas. Eles gostam muito deste projecto, têm contacto com coisas diferentes»* (Ed. Matilde). As crianças trabalham por projecto, o que revela uma correspondência aos seus interesses. Mendonça (2002) refere que os projectos têm como *referência implícita* o desejo que as crianças têm de crescerem e aprenderem, visto partirem dos seus interesses e saberes. Também Silva (1998) acrescenta que cabe ao jardim de infância, reconhecer esses interesses e saberes, de modo a ampliá-los e a diversificá-los.

A educadora Matilde manifesta o interesse das crianças pela aprendizagem da leitura e da escrita *«Ah, isso, eles adoram. Gostam de copiar frasezinhas do quadro. Conforme a temática que estão a trabalhar, eles depois copiam uma frasezinha relacionada. Copiam e dizem mesmo: Olha, põe aí a letra minúscula que eu quero copiar»* (Ed. Matilde).

A educadora reconhece a pertinência e o sentido de oportunidade educativa, indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo. *«Eles gostam muito e copiam. Todos eles copiam já frasezinhas. Este grupo é um grupo de meninos que já podiam andar no primeiro ciclo, e por isso, para não se desmotivarem fazemos assim umas coisas, se bem que eles, mais também não querem, gostam muito de brincar» (Ed. Matilde).* É notório o respeito que tem pelo ritmo e interesse de aprendizagem de cada criança, que como se encontra descrito nas Orientações Curriculares (1997), a emergência do código escrito, passa pela forma como o educador utiliza e se relaciona com a escrita, sendo fundamental para incentivar as crianças a interessarem-se e a evoluírem neste sentido.

No entanto, dentro das áreas à sua disposição, a que mais interesse desperta é *«De um modo geral eles gostam de todas as actividades, mas vão mais para a expressão plástica» (Ed. Matilde).*

3.2. Funções e características das práticas educativas

Competências e funções

O educador, enquanto pessoa e profissional, possui competências para responder com qualidade ao papel educativo e social que a sua profissão lhe exige (Silva, 1997). Assim, quanto ao modo como se posicionam na profissão, as educadoras revelam-nos a forma de estar, sentir e agir, que enquanto *gestoras do currículo*, ou como diz Teresa Vasconcelos, *tecelãs* do currículo, vão dando forma e personalidade às suas práticas e intenções. Para Roldão, gerir, significa «estruturar, fundamentar e avaliar processos de tomada de decisão face às finalidades que se pretendem alcançar» (2000:87).

Acerca do papel do educador de infância, a educadora Joana considera que *«...é muito importante, porque no fundo é ele que acompanha no jardim de infância esta*

evolução tão importante que é, até à entrada para a escola, até aos cinco seis anos e que é fundamental na nossa vida...» A importância que atribui ao seu papel, encontra-se a par com o facto de considerar a educação pré-escolar como «a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida» (Ministério da Educação, 1997).

A educadora Teresa considera que o seu papel «...*é muito importante...*» no entanto deixa claro que «...*na formação da criança, eu ponho os pais em primeiro lugar. Os pais são os principais responsáveis pela educação da criança, os pais e a família...*»

Esta educadora entende a educação pré-escolar como «complementar da acção educativa da família». *A seguir vem a educadora e a própria instituição. Eu acho que somos mesmo muito importantes, na formação e educação das crianças, a seguir aos pais»* (Ed. Teresa).

A educadora Matilde reconhece algumas dificuldades com as quais o educador de infância se depara hoje em dia, e afirma «*Neste momento o educador é um “herói”...*» e explica-nos o porquê, no seu modo de analisar «...*Porque enfrenta graves problemas: enfrenta uma sociedade muito difícil, enfrenta as famílias dos meninos, que são famílias pouco estruturadas, com poucos valores, algumas têm poucos valores e não conseguem transmitir às crianças e elas também não conseguem depois trazer para aqui»* (Ed. Matilde). Fruto das suas vivências, trinta anos de profissão, esta educadora revela-nos as dificuldades com as quais se tem deparado no exercício das suas funções, o que lhe permite fazer comparações: «...*As crianças eram mais dóceis e os pais colaboravam muito mais. Tem havido uma evolução mas no sentido negativo. As exigências sociais têm retirado cada vez mais tempo às famílias para estarem com as crianças, assim «...As crianças exigem muito mais de nós e os pais também, no aspecto que eles não estão em casa, não transmitem valores em casa e exigem que a escola transmita* (Ed. Matilde). Parece que os pais exigem cada vez mais aos educadores de infância, assim como, às instituições educativas. No seu discurso sobressai a ideia que se espera que o jardim de

infância tenha um papel de substituição aos pais, nomeadamente no que se refere à transmissão de valores.

Nas inferências destas profissionais, sobressai também o papel que desempenham em relação às famílias «...*não me posso esquecer, que também é fundamental em relação aos pais, tem um papel também conciliador também com a família, de ajudar, de... trabalhar com a família no sentido de ver o que é melhor para a família...*» (Ed. Joana). No interesse que revela pelas famílias, adjectiva a sua função como conciliadora, observadora atenta, que procura resolver situações inerentes às dificuldades familiares. «...*eu gosto muito de trabalhar com os pais, mesmo naquele sentido de criarmos um boa relação humana e não só naquelas coisas de pedir, às vezes também peço, mas criar uma relação de amizade, que os pais considerem que está ali uma pessoa amiga que quer o melhor para o seu filho e em conjunto poderá chegar mais longe*» (Ed. Joana). Entende a educação de infância como um acto partilhado, cabendo-lhe a tarefa de manter esta relação.

A educadora Joana apresenta-se como uma profissional reflexiva «*A nível do trabalho directo, que é aquele que me entusiasma mais, o trabalho directo com os miúdos, eu acho que tentei sempre fazer o meu melhor... e quando a pessoa se sente bem a nível do trabalho dá-se uma evolução...*» (Ed. Joana). Analisa o desenvolvimento do seu trabalho, e a evolução realizada serve de *scaffolding* para novas etapas. Os efeitos deste *crescimento* necessariamente terão um efeito nas práticas do educador e consequentemente, efeito na educação das crianças. Afonso (1997:140), afirma que ser um educador reflexivo «...tem a ver com o conhecimento que este tem de si, a procura de razões para o seu procedimento e a consciencialização do lugar que ocupa na sociedade».

Reflectiu também sobre a sua forma de estar, não só dentro da sala e na sua prática com as crianças, mas também com os seus pares «...*ser conciliador, procurar que as*

coisas vão a bom termo, ter uma boa relação com os pares, ser simpático. Tudo isso é natural que exista» (Ed. Joana). Há no seu dizer, uma preocupação ecológica nas relações estabelecidas pelo educador nos vários níveis a que estas se estabelecem.

No âmbito da sua profissão, salienta outras tarefas que acrescem no âmbito das funções da educadora *«...a nível do Estado, acho que há um peso muito grande a nível das coisas que me pedem para além das coisas do nosso dia a dia. O nosso dia é bastante preenchido. Nós temos muitas coisas para fazer, pensar, decidir e depois há uma carga muito grande, um acréscimo muito grande de trabalho essencialmente reuniões» (Ed. Joana).*

Em relação ao seu papel e funções, a educadora Matilde considera que *«Temos também que passar lá para fora o nosso trabalho, aquilo que fazemos» (Ed. Matilde).* Citando Matos (1997:41), *«...aliada à vontade política, teremos de ser capazes de construir respostas educativas de qualidade, fundamentar a nossa intervenção, dignificar a nossa profissão, o que significa em última análise sermos os actores de um processo...»* que pela sua importância terá o seu lugar, e daí, a sua visibilidade.

Gestão do Ambiente Educativo

As Orientações Curriculares (1997) indicam-nos que o ambiente educativo deverá organizar-se de forma a tornar-se elemento facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando aos adultos que trabalham nesse contexto, ocasiões de formação. A organização do ambiente educativo torna-se assim, no suporte de trabalho curricular do educador.

“Eu todos os anos tenho um grupo diferente, não é? Por isso a forma de estar e a dinâmica têm de ser sempre diferentes, tem de ser sujeita à avaliação do grupo e eu funciono de acordo com a avaliação que faço logo no princípio do ano, vejo as

características do grupo e a partir daí depois funciono dessa maneira. (Ed. Teresa). Esta educadora indicia-nos que a forma como organiza o ambiente educativo, encontra-se subjacente à avaliação que faz no início do ano lectivo, tendo em conta as características do grupo, sabendo que estas crianças irão partilhar um espaço e um tempo comum, onde irão experienciar novas aprendizagens e relações pessoais, quer com adultos quer com os seus pares.

Na forma como as crianças usam o espaço *«...as crianças embora saibam que têm um sítio onde podem estar sentadas, mas se não quiserem estar sentadas podem correr as áreas, podem escolher a actividade que mais lhe agrada naquele momento, embora saibam que têm que cumprir todas as actividades propostas, tanto por mim como por elas próprias. No entanto, é diferente porque como tu sabes que a partir do momento que os meninos vão para o primeiro ciclo, têm que estar cinco horas sistematicamente sentadas. No pré-escolar isso não acontece, não há essa obrigatoriedade de estarem sentadas, embora já existam regras muito definidas, mas não é assim tão directivo» (Ed. Teresa).*

E nesta organização que cabe ao educador gerir por vezes há *fases difíceis, como* nos salienta a educadora Joana, mas estas vão ser potenciadoras de momentos de resolução de conflitos em grupo, advertindo que existem opiniões e posições diferentes entre os indivíduos, aprendizagem de uma vida democrática onde há lugar para se escutar o outro, e ao educador caberá o papel mediador, ajudando na negociação e resolução de conflitos, onde há lugar para si e para o outro *«Às vezes há actividades em grande grupo que se tornam um bocadinho complicadas. O facto de todos quererem conversar ao mesmo tempo, torna-se complicado. E até conseguir estabelecer uma certa democracia, em que todos percebam que cada um tem de falar na sua vez, é um bocado difícil e tal. É das fases mais difíceis» (Educadora Joana).*

Também da organização do espaço educativo, fazem parte as relações que se estabelecem com os demais intervenientes. No que diz respeito às crianças, a educadora Matilde afirma «...*tento valorizar muito o trabalho das crianças e limar as marotices todas deles. Tento desvalorizar, apesar deles estarem muito rebeldes eles também não têm culpa nenhuma, é o meio familiar, é a sociedade.* No que concerne às famílias, também nos revela uma postura própria, compreendendo as dificuldades que no seu entender se apresentam aos pais «...*Os pais também têm grandes problemas, é a nível dos empregos e outros, isso torna tudo num ciclo vicioso, não é? Eu também me ponho no lugar dos pais... os pais também têm os seus problemas e não são ajudados, acho que deveria haver uma terapia familiar e que não há. Por sua vez os pais não conseguem ajudar os filhos e eu entretanto tento minimizar as dificuldades das famílias e desvalorizar as marotices das crianças e valorizar muito a parte boa das crianças, os seus trabalhos, as suas iniciativas...*» (Ed. Matilde)

Verificamos no discurso da educadora Joana, a propósito da relação que se estabelece entre o jardim de infância e as famílias, que as considerações que tecem ao funcionamento do estabelecimento de ensino, passam «... *geralmente a relação humana eles tocam sempre. Ou a simpatia ou a maneira como as coisas decorriam, penso que eles são muito sensíveis à relação que se cria. Isso é muito importante*» (Educadora Joana). Denota-se que as relações que se estabelecem com as famílias podem revestir-se de várias formas e níveis. Estas advêm do facto de que ambas as instituições serem co-educadoras da mesma criança, havendo a necessidade de relações de confiança, quer na troca de informações que lhe digam respeito, quer na disponibilização entre ajuda profícua.

A educadora Teresa manifesta a sua preocupação quanto ao facto das práticas do profissional de educação de infância durante muito tempo não se terem pautado por hábitos de registo «... *não trabalhavam de uma forma estruturada, até porque um dos grandes*

defeitos das educadoras é não escreverem, não sintetizarem propriamente o trabalho que estão a fazer. Mas, neste momento já nos estamos a habituar a fazer isso, já começa a ser uma prática nossa» (Ed. Teresa). A estruturação do trabalho tem uma implicação directa na intencionalidade educativa que se empresta à prática pedagógica, advindo esta de «...um processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças» (Ministério da Educação, 1997:14).

4. Construção e desenvolvimento do currículo

4.1. Dinâmica do trabalho pedagógico

Planificar...um modo de construir projectos

Verificamos pela prática descrita por estas profissionais, que utilizam a metodologia do projecto como estratégia curricular para desenvolvimento do seu trabalho. Pretendeu-se assim, verificar se participam e de que modo, as crianças e as famílias na construção e desenvolvimento do currículo.

Neste estudo de caso, tendo em conta que a observação incide sobre o contexto de um agrupamento de escolas, o Projecto Educativo é comum aos três jardins de infância em estudo, ao qual, as educadoras não fizeram referencia, mas que em análise documental, realizada por nós, para a caracterização do agrupamento, foi observado. Segundo Mendonça (2002) um Projecto Educativo tem como finalidade dar visibilidade aos valores e princípios que uma *determinada resposta socioeducativa* pretende realçar. Essa resposta será construída de uma forma socialmente participada e partilhada entre os membros da comunidade educativa.

Sendo que o Projecto Educativo se encontra a um nível *macro*, diríamos então, que a nível *meso* teríamos o Projecto de Escola, que diz respeito ao conjunto de decisões ligadas às opções curriculares e organizacionais da resposta socioeducativa encaradas de uma forma organizacional (Mendonça, 2002). A nível micro, o Projecto Curricular de Sala ou de Turma «*É um projecto de base, que fazemos sempre de acordo com o grupo que temos e com os objectivos que queremos atingir, mas que é só mesmo de base, porque depois*

temos outros projectos, mini projectos, que vão dar forma a esse projecto. Pronto e é a nossa base de trabalho» (Ed. Teresa), «É um suporte pedagógico que nos apoia muito depois na nossa prática» (Ed. Matilde), «...é uma maneira de me orientar também um pouquinho, de arrumar um bocadinho as ideias. Eu acho que há coisas que nós fazemos e que não estão previstas, o que é normal, um projecto é um caminho, tenho isto em perspectiva mas só realizei isto do que estava previsto, e realizei mais isto, e mais isto que não estava previsto, mas que foi muito importante...» (Ed. Joana) onde tem lugar a relação educativa no contexto imediato de sala, visa o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Este tipo de projectos implicam directamente educadores e crianças, embora possam ter a colaboração de pais e outras pessoas da comunidade (Silva, 1998). No dito das educadoras «...Temos o Projecto da Escola e também temos o nosso, o Projecto de Sala...» (Ed. Matilde) e ainda «Primeiro planifico anualmente com as colegas, quando faço o Plano Anual de Actividades. Depois partindo dessa planificação anual, portanto essa planificação anual tem sempre por base o Projecto da Escola, o Projecto Educativo da Escola e depois o meu Projecto de Sala...» (Ed. Joana). Nesta inferência, verificam-se diferentes níveis de projectos, que por sua vez proporcionam diferentes momentos de planificação, consoante o âmbito a que estão adstritos. «...Na sala geralmente temos mais que um projecto, um mais virado para o ambiente, temos outro mais virado para o projecto base, que é este ano “A brincar vamos aprender...” verifica-se a existência de sub projectos ao nível da sala, não se sabendo no entanto de onde parte a iniciativa da sua realização. Mas também participam em projectos conjuntamente com a comunidade envolvente «...geralmente temos um projecto que fazemos com a Câmara e que está relacionado com o final de ano e a festinha dos finalistas. Mas os projectos fundamentais são o Curricular de Sala e depois um relacionado com o ambiente» (Ed. Joana).

Momentos de planificação com as crianças

«Temos uma planificação anual em que mensalmente eu sei que há determinadas coisas que nós queremos trabalhar, não é?...» a planificação anual, parece-nos ser a linha orientadora, que se subdivide pelos meses dando o mote ao desenvolvimento das actividades. *«... Então depois com eles de manhã, principalmente a partir de Novembro...»* a educadora parece estabelecer um período de adaptação de modo a introduzir as crianças nas tarefas de planificação *«...eu faço com eles a planificação de manhã. Apresento a minha proposta para eles, mas depois eles também podem contrapor...»*. Apesar de a educadora apresentar a sua proposta há lugar para as crianças contraporem, ou apresentarem as suas ideias, no entanto como refere *«...geralmente a manhã é um pouco dirigida por mim e à tarde escolhem eles as áreas»* (Ed. Joana).

No que se refere à planificação a educadora Matilde diz que *«...planifico em casa. Planifico consoante as necessidades das crianças...»* mas há lugar para as crianças *«...entretanto eles também fazem a sua planificação, também planificam aqui...»*. Esta planificação obedece a regras *«...Eles têm as suas rotinas, planificam logo no início da manhã, na reunião de grande grupo, planificam. Eu faço a minha planificação e depois na reunião de grande grupo, conto uma história, ou com alguma coisa que queremos investigar, ou conforme o projecto que estamos a tratar, o projecto do ambiente, ou o projecto a nível da solidariedade, depois planeia-se em grande grupo o que se vai trabalhar»* (Ed. Matilde). Parece que as crianças planificam, de um modo geral, a partir de uma prévia planificação elaborada pela educadora, o que de certa forma evidencia que as crianças não são o núcleo dos seus próprios projectos. Não se depreende *«...como ponto de partida os seus interesses ou decorrendo de uma situação imprevista que desperta curiosidade»*. (Ministério da Educação, 1998) Há no entanto excepções *«Muitas vezes eu*

já trago preparado, mas outras vezes é alterado porque eles têm iniciativa para outras coisas e eu aproveito, tento encaixar» (Ed. Matilde).

A educadora Teresa planifica em dois tempos *«Eu costumo fazer uma planificação como costumo dizer em tempo largo e depois vou planificando de acordo com as exigências e de acordo também com as necessidades que eles vão tendo e vou reestruturando essa planificação...»* Apresenta uma perspectiva de planificação aberta, como algo que se vai desenvolvendo e aberto à intervenção das crianças *«... se vejo que os interesses já não estão nesse sentido, vamos desviando um bocadinho e a planificação vai sendo construída em conjunto, entre mim e as crianças».* (Ed. Teresa) Esta forma atenta de ir ao encontro das necessidades e interesses do grupo confere que, para que a aprendizagem seja eficaz, ela terá que partir da criança, primeiro agente do seu desenvolvimento, dos seus interesses, oferecendo espaço à criança para que ela seja agente do seu desenvolvimento (Mendonça, 2002).

Planificação com as famílias

No que diz respeito à planificação com as famílias a educadora Teresa refere que *«Sim os pais também, às vezes. Mas os pais entram na planificação especialmente nas reuniões que temos, em que nós perguntamos se a dinâmica do Jardim de Infância está de acordo com as expectativas que eles tinham, se eles nos querem ajudar, depois os pais, a maior parte deles são pais que gostam de colaborar e depois ajudam-nos também»* (Ed. Teresa).

«No início do ano primeiro fez-se primeiro a caracterização das crianças e das famílias, entretanto planeou-se o currículo com base nessa caracterização. Perante eventuais problemas que apresentavam e perante o desenvolvimento que já traziam» (Ed. Matilde), da afirmação desta educadora poderemos retirar o facto de que os pais são tidos

em conta nesta planificação, não directamente, com suas experiências, saberes e desejos, mas indirectamente, pelos conhecimentos que a educadora vai adquirindo do meio familiar e da comunidade envolvente.

Metodologias adoptadas

Spodek e Brown (1998) caracterizam um modelo curricular como uma premissa teórica, que de acordo com ideologias político-administrativas e pedagógicas, constitui um programa, com a perspectiva de se obter um determinado resultado educativo. Corroborando, acrescenta ainda Evans (1982), citado pelos mesmos autores, que se podem analisar modelos curriculares em termos dos seus fundamentos teóricos, políticas administrativas, conteúdo curricular e método de instrução.

Procuramos assim entender que modelos curriculares, as profissionais em estudo, usam na sua prática pedagógica, e de que modo, a participação das crianças e famílias são contemplados através dos mesmos, na construção e desenvolvimento do currículo.

A inferência proferida pela educadora Joana, denota que ao longo do tempo que exerce a sua prática pedagógica, foi tendo contacto, fruto de formação continua, com vários modelos curriculares «...eu fiz formação na E.S.E. de Setúbal e achei que havia muitas coisas que eu já fazia em comum com o modelo de orientação cognitivista, o High-Scope e com as quais eu me identificava (...) adaptei um bocado, mas nunca fiz tudo assim exaustivo, (...) mas pronto adaptei algumas coisas. Depois comecei também a ter contactos com o Movimento da Escola Moderna e também com a Pedagogia de Projecto...». No entanto, como afirma Mendonça (2002:40), ao educador exige-se uma óptica interpretativa e crítica que se traduz num enfoque sobre as tomadas de decisão em contextos reais», e esta educadora, apresenta a sua opção «Mas entretanto eu penso que nunca fui uma purista de currículo nenhum (...) adaptei um bocadinho de cada um,

trabalhando com a pedagogia de projecto, com objectivos, etc.» Referindo-se ainda ao modo como desenvolve a sua prática pedagógica no âmbito da metodologia que usa «*A minha planificação que neste momento se aproxima bastante do Movimento da Escola Moderna, combino com eles...*» antes da realização das actividades a desenvolver, digamos que perscruta a vontade ou ideias das crianças em relação à actividade que apresentou «*...e depois ao fim do dia avaliamos o que correu mal e o que correu bem*» (Ed. Joana). Contudo não verificamos uma explicitação da vontade da criança, ou porque tenha tido vontade de saber algo, ou porque tenha surgido um interesse, que tenha partido de uma criança ou do grupo.

«Eu não utilizo assim rigidamente um método. É mais na base do modelo cognitivo Hihg-Scop. É um bocadinho de tudo, vou adoptando um pouco de cada um» (Ed. Matilde) No seu dizer a educadora utiliza mais que uma metodologia, de uma forma *eclética*, isto é, recorrendo a vários modelos teóricos de referência (Vasconcelos, 1994) e como afirma Evans trata-se de um *pot pourri*.

Do mesmo modo, a educadora Teresa afirma «*Já é o meu modelo curricular (sorrisos). Ao fim destes anos todos...! Talvez o Movimento da Escola Moderna. É assim, eu quase que já tenho um currículo próprio para trabalhar, e após ter feito a licenciatura, que foi em Formação Pessoal e Social, e como dou muito valor aos valores, à maneira de estar, à auto estima à autoconfiança, por isso o meu currículo já está muito adaptado*» (Ed. Teresa). O educador enquanto pessoa e profissional possui competências para responder com qualidade ao papel educativo e social que a sua profissão lhe exige. No exercício da sua profissão vai construindo a sua identidade pessoal e profissional.

As Orientações Curriculares...uma forma de estruturar

Procuramos compreender nas inferências das educadoras, qual a importância que dão ao documento Orientações Curriculares, e de que modo interferem nas suas práticas tendo em vista a construção e desenvolvimento do currículo. Assim revela-nos a educadora Teresa «...*Talvez já trabalhasse assim um bocadinho, mas vieram ajudar a estruturar a forma de trabalhar. Porque não haja dúvida nenhuma, que seguindo aquelas orientações, eu acho que elas estão bem feitas, bem concebidas e fazem com que os objectivos inerentes ao pré-escolar, que estão ali, que nós devemos mesmo trabalhar*» (Ed. Teresa). Compreendemos, na sua afirmação, essencialmente o papel estruturante que veio conferir ao trabalho realizado pelo educador, servindo de farol à prática pedagógica.

«*Utilizo. Acho que são muito úteis. Eu colaborei nalguns grupos de trabalho, círculos de estudos para debater e trabalhar sobre o que veio a ser as Orientações Curriculares. Acho que estão muito bem escritas, dizem o essencial e a gente dá voltas, dá voltas e acaba por..., por exemplo, eu tenho um livro na sala, mas o meu livro mesmo, já está bastante utilizado, riscanhado, com folhas soltas, mas é assim, não há dúvida que está lá tudo. (...) Não foi bem alterar, alterar, mas vieram ajudar-me a arrumar, mais no sentido de ajudar a arrumar as ideias*» (Ed. Joana). Cabe citar Silva (1997:55) «Pretende-se com as Orientações Curriculares constituam um instrumento de trabalho que seja útil para todos os educadores poderem fundamentalmente planejar, avaliar e reflectir sobre a sua prática.»

Por outro lado, verificamos que as entrevistadas para além de utilizarem na sua prática modelos ou métodos pedagógicos, fazem-no em concordância com as Orientações Curriculares, na medida em que de uma forma flexível podem adapta-las á sua prática ou situação educativa. Podemos então afirmar, a exemplo de Silva (1998:54) que «as Orientações Curriculares se distinguem de programa por não serem prescritivas,

diferenciando-se da noção de currículo por serem mais abrangentes e flexíveis, ou seja, incluírem a possibilidade de fundamentarem diferentes opções educativas e, conseqüentemente, vários currículos».

Assim, enquanto sugestões curriculares globais, assumem um carácter potencializador na qualidade educativa pré-escolar, porque «...ajudou as pessoas a pensar um bocadinho, a reflectirem mais sobre as suas práticas, mesmo que na prática não tenham alterado muito. Mesmo que não tenha alterado a prática directa com as crianças, muita gente mesmo que não tivesse esse efeito, um efeito deve ter tido, levaram as pessoas a reflectirem sobre a sua prática» (Ed. Joana).

A educadora Matilde refere que «Eu trabalho com base nas Orientações Curriculares e sinto que ao fim do ano as minhas crianças levam algo de muito positivo para o primeiro ano» e acrescentou em relação às áreas de conteúdo «Eu valorizo todas de igual modo. Todas são importantes». O documento assume um papel muito importante tendo a ver com estruturação e qualidade das práticas pedagógicas.

Áreas de conteúdo trabalhadas

As educadoras apontam, como *áreas* trabalhadas com as crianças, principalmente as três grandes áreas de conteúdo que as Orientações Curriculares apresentam: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação. Sendo que a educadora Matilde refere: «Eu valorizo todas de igual modo. Todas são importantes». No entanto pela análise realizada às inferências das entrevistadas, de algum modo a Área da Formação Pessoal e Social é a que se salienta das restantes pela incidência das observações feitas.

Assim refere a educadora Matilde «...na assimilação de regras, verificamos que as crianças têm muita dificuldade em realmente assimilar regras, hoje em dia é muito difícil.

Devido à dinâmica familiar, à dinâmica da nossa sociedade, verifico que têm muita dificuldade, assim tento trabalhar essa área e tentei definir objectivos especiais de acordo com essa dificuldade» Como exemplo, acrescenta que no «...Natal não costumo perguntar o que gostariam de receber, mas sim, o que gostariam de dar a um menino que não tem brinquedos. Eu trabalho mais na base do que gostariam de dar, em serem solidários com os outros. Eles têm muitas coisas e têm de pensar também naquele menino que não tem casa, nos sem abrigo, no menino que tem guerra no seu país, que necessita de ir trabalhar antes de ir para a escola, eu puxo mais para os valores sociais» (Ed. Matilde). Depreende-se da inferência a preocupação por esta temática e a relevância que lhe é oferecida.

«As aprendizagens que eu considero mais importantes são essas três e que se tocam com as necessidades delas (crianças). Que é: elas aprenderem valores humanos, ser solidário, gostar de estar com os outros e ser ela própria em grupo, portanto valores humanos e valores de relação. A educadora faz a ponte entre as aprendizagens que considera que são importantes e as que manifestou anteriormente como fazendo parte das necessidades que as crianças apresentam. As aprendizagens manifestadas pela profissional, encontram-se directamente ligadas à competência social da criança, que segundo Oliveira-Formosinho (1996:13) de um modo geral «...envolve a capacidade de iniciar e manter relações sociais, recíprocas e gratificantes com os colegas». As interacções que estabelecemos diariamente com os outros, obrigam-nos a adquirir *skills* sociais (formas de estar, sentir e agir), de modo a estabelecermos relações recíprocas. O jardim de infância é um espaço, promotor por excelência, desses *skilles*. Sendo que o desenvolvimento destes, servirão de trampolim para futuras competências quer académicas quer sociais de anos posteriores.

«Depois a parte da expressão, eu acho que toca tudo lá. A parte da expressão que de facto está ligado e elas querem, têm vontade de se expressar, de se exprimir. Uns cantam

melhor, outros falam melhor, outros representam, outros... mas cada um, na sua linguagem própria, ser capaz de por a sua expressão ao de cima. A educadora Joana refere o campo das expressões como facilitador/promotor de desenvolvimento da criança, na medida em que a criança através da diversificação de experiências, sendo que estas são de livre iniciativa, dá lugar à criatividade e adquire a capacidade de exteriorizar as suas formas de ver e sentir. *«E depois a curiosidade, o sentido crítico, o ser capaz, por exemplo, em relação a projectos relacionados com o ambiente, usar o seu sentido crítico, de responsabilidade...»* Os seres humanos desenvolvem-se a partir das interacções que estabelecem com o mundo que os rodeia. Deste modo, aliado ao seu desejo natural de compreender o sentido das coisas, e do próprio ser humano, ela tem a oportunidade de criar formas de pensamento mais elaboradas no que diz respeito às ciências, à técnica e à arte (Ministério da Educação, 1997).

«Um dos objectivos é a autonomia, a seguir são os valores também, a inter ajuda a cooperação, o respeito pelos outros, o respeito por si próprio...» (Ed. Teresa). A educadora Teresa, na mesma linha, sustenta as suas opções de trabalho com as crianças, acrescentando que *«...e depois há toda uma preparação que eu faço, os meus objectivos são em função depois também de um primeiro ano aqueles vão para o ensino, em virtude de estar sempre com crianças de cinco seis anos»* (Ed. Teresa).

4.2. Papel dos diferentes intervenientes

Expectativas das famílias

Parece prática comum destas educadoras *«...na primeira semana (...) todos os anos em Setembro, fazemos duas perguntinhas. Por exemplo este ano foi: “O que espera do jardim de infância?” Se não foi o que espera foi que expectativas tem, e “O que espera*

dos educadores?”. Pronto, depois dali a pessoa abrangentemente, e é giro porque as pessoas vão lá bater nos pontos. Mas geralmente, no grosso, quando vamos ler todos, a grande maioria vai bater nas três áreas fundamentais, que é: a relação, o aprender, portanto o gosto por aprender, o estar com os outros, as actividades de expressão, o expressar-se também» (Ed. Joana).

Do mesmo modo a educadora Teresa manifesta que *«Aliás é uma das perguntas que faço sempre na primeira reunião. Os pais têm de entregar por escrito quais as expectativas que têm, o que eles pensam que é o jardim de infância e quais as expectativas do ano que a criança vai ter connosco» (Ed. Teresa).*

Verificamos que as profissionais entrevistadas procuram conhecer as expectativas das famílias tanto em relação às aprendizagens que as crianças irão realizar, quer ainda em relação aos profissionais que com elas vão interagir. Esta é uma forma de conhecer os interesses das famílias e «incentivar a participação (...) no processo educativo...» (Lei 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar). «Os pais que investem à sua maneira na compreensão da vida escolar do seu filho estão já a colaborar e, por mais simples que essa colaboração seja, ela é indispensável». (Mendonça, 2002:89).

A educadora Joana utiliza ainda um outro momento de oscultação às famílias *«...na ultima reunião eu peço-lhes sempre que façam uma avaliaçãozinha do que consideram que correu melhor e do que não correu tão bem (...) então, geralmente, eles não têm nada de negativo e eu até penso: - se calhar não pensaram bem. Então geralmente a relação humana eles tocam sempre...» (Ed. Joana).* Da oscultação realizada às famílias pela educadora entrevistada, sobressai a importância das relações que se estabelecem com as famílias neste compromisso comum que é educar as crianças.

Opção de escolha das Crianças

O dia a dia no jardim de infância requer uma organização, sendo que esta se traduz como uma estratégia de modo a criar um ambiente de acção com um mínimo de estabilidade, regularidade, continuidade e previsibilidade, quer para as crianças quer para a educadora (Ferreira, 2004). Assim sendo, para que a ordem seja algo previsível por todos, há a necessidade da organização do espaço-tempo. No dito da educadora Joana ela considera dois grandes tempos: manhã e tarde.

«... De manhã, dentro das propostas que eu dou, e que eles dão, dentro dessas propostas, eles também são livres de fazer diferente (...) Portanto dentro da proposta que eu dou, eles são livres de adaptar à sua maneira. (...) Se a proposta interessa eu generalizo a todos, ou então a um pequeno grupo que esteja interessado ou então mesmo só para aquela criança» (Ed. Joana). Existe uma certa ambiguidade relativamente a compreender-se que tipo de acção concreta tem a criança sobre os temas e actividades a desenvolver, ou seja, na construção e desenvolvimento do currículo. No entanto denota-se flexibilidade, que é controlada talvez porque, à permanente confrontação com interesses diferentes, quer individuais, quer do grupo, quer dos actores intervenientes, uma ordem tem de sobressair: a ordem institucional que é definida pela educadora.

Na sequência da ordem institucional e do espaço-tempo estabelecido *«...à tarde esse espaço é para eles. Eles colocam as propostas deles. Por exemplo, eu quero trabalhar nas construções, quero ir para a casinha, quero ser a mãe o pai, quero ir fazer jogos, eu quero fazer um desenho...»* As crianças podem escolher as actividades que desejam realizar, dentro do espaço-tempo que lhes foi atribuído, nas áreas. Podemos dizer que há um tempo estabelecido para opção relativamente á escolha das actividades. Contudo, há um conjunto de actividades predefinidas e ainda uma ordem quanto ao número de crianças que cada actividade comporta. Verificamos o que no dizer de Ferreira

(2004:107) Traduz-se por uma *rotinização* «...sequência dos acontecimentos que, obrigando ou derivando dos actores, se estendem no tempo e no espaço e produzem, pela recriação constante das propriedades estruturadas (...) a sua continuidade». Leva-nos a crer que a liberdade de acção é contudo limitada pelo espaço e pelo tempo «...*Todas as tarde são livres de escolher (...) Eles podem decidir pelas áreas*» (Ed. Joana),

Acerca do interesse prévio das crianças por possíveis actividades, a educadora diz-nos que «*Às vezes isso pode acontecer. Pronto, não é o nosso dia a dia. Mas no nosso dia a dia, nós vamos combinando, eu com eles. Eu trago a minha proposta, eles dão a deles e combinamos isso em comum. Agora, vejo se eles também possuem algumas intenções, por exemplo no Dia da Mãe, temos de combinar o que querem fazer (...) Então, davam-se várias propostas, um dizia uma coisa, outro dizia outra, depois votava-se, em consenso votava-se a proposta*» (Ed. Joana). Pelas inferências das educadoras parece-nos ser o domínio da expressão plástica, o momento de interacção privilegiado para que as crianças exerçam o seu direito de escolha sobre as actividades realizadas no jardim de infância «*A nível da expressão plástica. A nível das expressões e das áreas, porque as outras têm de ser dirigidas*» (Ed. Matilde).

No entanto parece muito claro «*Sim claro, quando são elas a escolher estão mais envolvidas, têm mais vontade. Se somos nós a dirigir as crianças não têm tanta vontade*» (Ed. Matilde).

A educadora Teresa dentro da metodologia do Movimento da Escola Moderna, faz uma planificação semanal à «...*sexta-feira, onde tentamos ver quais são as actividades que eles querem fazer...*» Nesta actividade de planificar apercebemo-nos que esta capacidade de emitir opinião, é também produto de uma aprendizagem que se vai realizando «...*Eu noto que já mostram interesse por aquilo que querem*» (Ed. Teresa).

Das actividades que podem escolher a educadora diz que *«É assim, a nível das actividades de expressão plástica, a nível também de pesquisas, também podem fazer, e... bom, é assim, eu tento sempre fazer um misto entre...»*, depreendemos do seu dito que entre o que planeia fazer e o que eles querem efectivamente fazer *«...quase não vejam que as actividades estão a ser impostas, embora tenha os meus objectivos, que eu quero, eles quase não dão por isso que eu os estou a impor» (Ed. Teresa).*

Da questão que realizamos sobre a aceitabilidade e o grau de satisfação perante a actividade, respondeu *«Sentem-se mais motivados e mais confiantes» (Ed. Teresa).*

4.3. Práticas de participação

Contactos estabelecidos pelas famílias

A partir do momento que se partilha a educação de uma criança, quer os pais venham ou não ao jardim de infância, se impliquem ou não, encontramos-nos envolvidos numa relação de parceria (Mendonça, 2004). Por mais simples que seja o interesse e preocupação dos pais pelo contexto educativo, é importante e indispensável. Poisson & Sarrasin, 1998 pela voz de Mendonça, diz-nos que a participação dos pais, seja qual for a forma que tome, é uma contribuição.

Procurou-se encontrar nas inferências destas profissionais a forma como o currículo desenvolvido nas suas salas privilegia, partilha ou negocea com as famílias.

Verificou-se a existência de vários momentos para o contacto das famílias com o profissional de educação e com o jardim de infância *«...existem os contactos diários e as visitas que eles fazem à sala durante o ano...» (Ed. Joana)* Também *«...porque nós lhes damos conhecimento pela planificação, depois pela exposição quase diária dos trabalhos*

realizados». Os trabalhos realizados pelas crianças, funcionam como veículo de transmissão e conhecimento das actividades realizadas no jardim de infância.

A educadora Matilde demonstra a sua disponibilidade diária «...*Eu não tenho problemas nenhuns, a sala está sempre aberta, se quiserem entrar entram, eles sabem o que estamos a fazer*» (Ed. Matilde). Desta disponibilidade no entanto, não nos parece transparecer um convite, solicitação ou intenção mais forte para firmar esta presença «...*a sala de jardim de infância está sempre de porta aberta e então os pais que querem trabalhar connosco podem trabalhar*» (Ed. Teresa). O mesmo se denota nesta afirmação.

Um outro momento de encontro, é formal, e realiza-se através de reuniões programadas pelas educadoras «...*eu faço sempre três por ano, a não ser por alguma razão especial que se faça outra. Portanto, a nível formal não sinto necessidade de fazer mais que três*» (Ed. Joana). Contudo existem outros momentos «...*mas a nível do dia a dia nós temos muitas pequenas maneiras de eles colaborarem*» (Ed. Joana)

As reuniões são momentos também de partilha e forma de conhecimento «*Quando fazemos as reuniões geralmente vou descrevendo as actividades que vamos fazendo e há também propostas nessa área*» (Ed. Joana). Induz-se que é dado conhecimento das actividades a realizar e que há espaço à opinião das famílias.

Outro momento ainda é aquando de festividades «*Depois (...) quando há festas e temos coisas expostas, nos livros que construímos (...) através desses produtos que se vão construindo*» (Ed. Joana). Em relação à forma de conhecerem e participarem nas actividades realizadas «...*vão perguntando, com visitas, eu também solicito, aliás logo na primeira reunião eu aviso-os logo que vão estar sempre a ser chamados para trabalharem connosco*» (Ed. Teresa). Desde o início, antevê-se no dito da educadora, que os pais são convidados e alertados para a requisição da sua intervenção.

As crianças são também um veículo de transmissão de tudo o que se passa no âmbito do jardim de infância, porque *«As crianças também transmitem aos pais os seus saberes, porque há pais que por vezes nem imaginam como é o trabalho aqui, não é? Pensam que eles aprendem a ler e a escrever, ou que deveriam, mas não. E a criança depois transmite os saberes dela, que a final na base das actividades que fazem aqui, brincando elas estão a aprender»* (Ed. Matilde).

A educadora Joana refere que no seu entender, em relação às famílias, *«Eu acho que para além deles aprenderem, porque eles também aprendem coisas, eles podem compreender que podem agir»* (Ed. Joana) o facto de se envolverem permite que possam entender que neste processo eles têm poder, e uma palavra a dizer, que não deverá ser deixada ao acaso ou por conta de outrem.

Actividades desenvolvidas com as famílias

Em relação às actividades desenvolvidas com as famílias verifica-se que *«Eles vêm à escola várias vezes e a escola também solicita a presença deles nas actividades. Várias actividades têm sido feitas aqui na escola com a participação dos pais»* (Ed. Matilde). Atendendo ao que foi dito, depreende-se que as famílias vêm ao jardim de infância de dois modos: ou por iniciativa própria ou por convite da educadora. Não obstante, nas actividades realizadas neste contexto, denotam-se três momentos ou oportunidades *«... Umas são actividades de sala, outras são actividades que realizam em casa, que os pais fazem com as crianças»* (Ed. Joana), outras são por ocasiões pontuais e festivas *«Eles colaboraram nas Janeiras (...) essa senhora fez um ano de Pai Natal (...) quando é a festa do Outono, convidamos os pais para virem à festa»* (Ed. Joana) Por exemplo, quando foi no Natal em vez de trazerem coisas da casa (...) mas eu gosto mais de convidá-los e que façam cá. A educadora alude ao facto de dar preferência à presença das famílias nas

actividades a realizar. «...*Então, este ano fizeram presépios, Então ponho vários materiais à disposição, e em grupo com os filhos, fizeram um presépio com materiais de desperdício.* Verifica-se no seu dito que a educadora proporciona o trabalho a pares. Vygotsky diz-nos através do conceito que chamou de Zona de Desenvolvimento Próximo, que as crianças aprendem com a ajuda dos seus pares e adultos (Smith, Cowie & Blades, 1998). A educadora permite que, na impossibilidade das famílias estarem presentes «...*há meninos que não têm os pais convidam os amigos, outras avós*». Esta abertura é extensiva a outros familiares «*Este ano vieram fazer pinturas de Natal, outras avós..., elas ajudaram-nos portanto a preparar o Natal*» (Educadora Joana).

Manifestação de interesse das famílias pelo contexto

Acerca do interesse das famílias a educadora Teresa refere que «*Interessam-se sim. Os pais que têm estado comigo interessam-se e contribuem para esse trabalho*» (Ed. Teresa). Parece-nos sobressair desta inferência, que de certo modo o profissional tem um papel catalizador desta acção. Segundo Oliveira-Formosinho & Araújo (2004), se entendermos a qualidade como um processo em progresso, ela depende dos actores que estando no centro da estrutura são o motor impulsionador da acção, adquirindo o educador um papel fulcral, pela sua capacidade de diálogo com os seus pares no processo educativo. «*É assim, num universo de vinte crianças, há sempre um ou dois que dizemos que são menos interessadas, isto no princípio, porque depois vêm o trabalho feito e acham interessante e porque são projectos visíveis, onde são chamados a participar...*» (Ed. Teresa). Induzimos que fruto da dinâmica pedagógica, pela visibilidade do trabalho realizado, as famílias interessam-se. Também a curiosidade, sendo um elemento motivador intrínseco ao indivíduo, leva-os a desejar conhecer. Conhecer pode considerar-se uma forma de participação.

No dizer da educadora Joana, no que refere à participação das famílias, que segundo a própria é solicitada logo no início do ano lectivo, *«Eu proponho logo isso, e à partida nunca tive ninguém que me dissesse que não queria» (Ed. Joana)*. Indicia-nos a predisposição (disposição ou tendência natural, [Dicionário de Língua Portuguesa, ...]) logo à partida das famílias. As famílias demonstram o seu interesse *«Colaborando, colaborando. Logo na primeira reunião eu proponho-lhes que haverá momentos em que eu os convido, um momento em que eles podem participar» (Ed. Joana)*. Pela colaboração das famílias a educadora reconhece o seu interesse, como se neste contacto directo estivesse implícitos os seus desejos ou vontades, sendo que de facto esta não será a única forma de intencionalizar o seu interesse/envolvimento. Nóvoa, 1995 in Silva, (2002:93), refere que *«Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais de ensino»*, sendo esta uma forma também de participação.

«...E propriamente na elaboração do projecto, eles por vezes também querem estar presentes. Mas isso é um pouco mais difícil de os por a trabalhar connosco, gostam mais de saber os resultados e depois saberem se estão de acordo ou não, e trabalham nesse sentido» (Ed. Teresa). Parece haver uma ambivalência na constatação da profissional. Se por um lado manifesta o interesse das famílias, por outro lado, refere a dificuldade que sente nesse trabalho cooperativo, sendo que refere que os interesses das famílias vão para o produto final da acção.

No âmbito das actividades que as famílias valorizam em contexto de jardim de infância a educadora Teresa refere *«Em primeiro lugar o bem-estar dos filhos, depois é eles aprenderem mais e depois a preparação para o primeiro ano» (Ed. Teresa)*.

«Eles chegam aqui e questionam o trabalho, questionam o desenvolvimento dos filhos...» Denota-se duas grandes preocupações nas famílias: que tipo de trabalho fazem

os profissionais e como se encontra o desenvolvimento dos seus filhos. «...*Por vezes marcam reuniões comigo para saberem o nível dos filhos, se estão ou não adaptados...sim são preocupados...*». Talvez possamos pensar que o número de reuniões marcadas pelo educador ou a relação entre o contexto/conteúdo não satisfaz as necessidades das famílias havendo a necessidade/interesse para se marcarem mais reuniões por sua solicitação. «...*Vários pais já têm feito isso durante o ano e nós até registamos isso. São preocupados sim, são eles que se preocupam e são eles que propõem*» (Ed. Matilde). O interesse das famílias é patente na inferência da profissional.

Ainda outra forma de demonstrarem o seu interesse é através das crianças. «*Sim, eles interessam-se, porque por vezes os pais perguntam: olha o que fizeste na escola? E eles dizem*» (Ed. Matilde). A criança é um veículo de comunicação entre a escola e o lar.

Em relação à sua participação, a educadora considera que as famílias «*Ficam satisfeitas, acho que é gratificante para as pessoas que vêm também participar nessas actividades*» (Ed. Joana.). Na perspectiva sistémica e ecológica, Bronfenbrenner (1979) salienta o facto de o ambiente interno e externo influenciarem-se mutuamente. Isto é, os pais serão levados pela influencia proporcionada pelo jardim de infância, mesmo que se trate de uma participação informal Por sua vez, os profissionais são influenciados por atitudes e comportamentos das famílias face à participação.

Em relação aos outros actores «*As crianças, eu acho que ficam muito satisfeitas, porque pronto, é também uma maneira de perceberem que existe uma relação de amizade entre a família e a escola, que não estamos de costas viradas e sentem-se bem e isso é muito engraçado*» (Ed. Joana). Encontrando-se a criança no meio desta relação família/jardim de infância, e porque este actor vive nestas duas esferas, porque pertence aos dois mundos, a educadora Joana diz-nos que elas ficam satisfeitas. Mais, esclarece-nos: porque o jardim de infância e a família *não estão de costas viradas*.

Esta educadora apresenta uma outra forma de as Famílias participarem: *«Eles fazem sempre uma avaliação global, não no sentido de me criticarem a mim, claro que também o podem sempre fazer...»* e no que nos transmite a educadora Joana, sobressai o carácter de uma acção partilhada *«...no sentido de fazermos, eu e eles, uma critica construtiva...»* de modo a dar sentido à avaliação que foi realizada pelas famílias, sendo que à sua solicitude *«...E eles fazem isso»* (Ed. Joana).

No âmbito das actividades que os pais valorizam em contexto de jardim de infância: *«Em primeiro lugar o bem-estar dos filhos, depois é eles aprenderem mais e depois a preparação para o primeiro ano»* (Educadora Teresa).

Impedimento à participação

No que se refere aos impedimentos à participação das famílias, num universo de vinte e cinco famílias *«...há pais mais disponíveis que outros. Em vinte pais pode haver dez que colaborem mais, mas eu acho isso óptimo, porque nem todas as pessoas têm a mesma disponibilidade...»* subjacente ao dito, fica a ideia de que as famílias não participam pela falta de interesse, mas pelo facto de não possuírem disponibilidade. Por parte da educadora, que nos parece compreender o facto, existe uma resignação com a situação *«...portanto isso aí eu acho que não podemos pensar em colaborar vinte e cinco pais»* (Ed. Joana).

A educadora Matilde aponta como factores não facilitadores da presença das famílias no jardim de infância *«Por vezes o trabalho, as horas de trabalho e por vezes porque o horário não coincide também para virem à escola. Não é por falta de interesse»* (Ed. Matilde). No seu entender os factores que impossibilitam a ida das Famílias são externos às suas vontades. Acrescentou que, no sentido de as famílias poderem estar presentes *«...tentou-se realmente escolher um horário que coincidissem com o horário dos*

pais, e os pais ficaram muito receptivos» (Ed. Matilde). Havendo por parte do educador a preocupação em conciliar as necessidades profissionais e pessoais das Famílias os pais ficam receptivos.

IV. REFLEXÃO FINAL

Neste ponto do trabalho pretende-se facilitar a leitura do estudo realizado, de modo a compreender-se o processo de construção e desenvolvimento do currículo em jardim de infância, atendendo às práticas de participação dos três principais intervenientes na construção e desenvolvimento do currículo: crianças, famílias e educadoras.

Adoptando uma metodologia de abordagem qualitativa, o estudo assumiu um carácter descritivo e interpretativo, recorrendo à estratégia de estudo de caso múltiplo.

Tem-se a noção que a interpretação realizada aos dados recolhidos, não é generalizável a outros contextos e actores, não se tem o intuito de generalizar o conhecimento produzido, mas sim de compreender um todo de um contexto educativo e socialmente situado, ajudando no entanto a interpretar e a reflectir-se sobre as respostas obtidas.

A reflexão que a seguir se apresenta estrutura-se em quatro pontos: *A educação de infância...entre o brincar e o aprender; Pensar o currículo em contexto de educação de infância; Construir o currículo...em parceria com a criança e com as famílias; Das ideias à acção*, passando-se a apresentar as principais conclusões a que a análise de dados permitiu chegar.

A educação de infância... entre o brincar e o aprender

Concluiu-se que para **as crianças** a educação de infância é um tempo para brincar e aprender. No entanto sobressai a ideia de brincar, de estar com os amigos, das relações que estabelecem com os pares, sendo que trabalhar nos parece, revelar-se como uma tarefa enfatizada pelo adulto.

As famílias reconhecem a sua reduzida disponibilidade para a acção educativa. Reportam-se ao Jardim-de-infância como um espaço de complementaridade da sua acção. Contudo reconhecem especificidades a este contexto, que valorizam quer pelas relações que as crianças estabelecem com os seus pares, quer pelas aprendizagens que realizam. A sua função assume um carácter propedêutico, relativamente às aprendizagens subsequentes ao nível educativo seguinte, e socializante – espaço de relações interpessoais e de cidadania.

As educadoras consideram, pelas necessidades e interesses das crianças, que a educação de infância proporciona um tempo de relação com os outros, pares e adultos. Considerando como fundamental nas relações que se estabelecem, factores como a natureza e a intensidade. Verificamos que as crianças são consideradas nos seus interesses e necessidades, parece-nos contudo que este desiderato, não evidencia as crianças enquanto verdadeiros actores sociais interventivos. Sendo que este é um aspecto comum às três salas. No entender das profissionais, as crianças são ouvidas, mas a análise dos indicadores apontou que o mesmo não está presente em todo o teor dos seus discursos. Também os discursos das crianças apontam para uma ideia controversa. No fundo, as ideias das crianças são «...*encaixadas*...», não se evidenciando enquanto ideias próprias, valorizadas pelos adultos e enriquecidas numa cultura de pares onde possam ser co-autores e co-construtoras das suas próprias aprendizagens. As crianças são ouvidas de uma forma, diríamos, *delicada*. No entanto, o adulto continua a considerar aquilo que, no seu entender de adulto, são os interesses das crianças. Do mesmo modo que os restantes intervenientes, as educadoras consideram que a educação de infância é um tempo para aprender e para brincar.

A educação de infância passa também pelas competências e funções dos profissionais, que detentores de saberes e competências específicas assumem diversos

papéis. As educadoras apresentam-se como «...*conciliadoras*...», conscientes da importância que revestem as relações humanas estabelecidas, e da necessidade de as efectivar junto das crianças, famílias e pares. São reflexivas na forma de pensar as suas práticas. Portadoras do conhecimento sobre as suas práticas pedagógicas, percebem-se com a tarefa de «...*passar lá para fora*...» o seu trabalho, assumindo-se ainda como co-educadoras no desenvolvimento e na acção educativa das crianças, promovendo a qualidade de vida das famílias e fortalecendo a capacidade dos pais como educadores dos seus filhos.

Pensar o currículo em contexto de educação de infância

O educador constitui uma *peça* fundamental na acção educativa. Ele é o gestor do currículo, sendo que o próprio conceito, quando entendido como instrumento flexível e oportunidade estratégica de reflectir *antes da acção, na acção e depois da acção* (Oliveira Formosinho, 1998) literalmente lhe atribui deveres e obrigações. Institucionalmente observa-se uma hierarquização do poder logo à partida. No que diz respeito à construção e desenvolvimento do currículo, em primeiro lugar está a educadora, seguindo-se as crianças e por último as famílias. De algum modo já aqui se estabelece uma relação de poder ficando os outros actores aguardando a posição e intenção do primeiro. No entanto, esta característica hierárquica, decorrente num primeiro momento, da natureza e condição institucional do currículo, embora possa marcar de alguma forma, fronteiras e limites na participação dos diferentes parceiros, pode transformar-se num puzzle diferenciado de maior ou menor poder, intervenção e parceria, dependendo esta reconstrução curricular das perspectivas e da acção posta em prática pela educadora e de alguma forma, todos os implicados. Parece poder dizer-se que neste domínio, quer as perspectivas, quer os

modelos ou metodologias utilizadas vão ser fundamentais, ou não, para se poder verificar uma *dada* participação.

No estudo, foi possível constatar que nas três salas trabalha-se segundo uma metodologia do projecto como estratégia curricular para organização e gestão organizacional e possuem três níveis: a nível macro o Projecto Educativo do Agrupamento, comum às três salas; a nível meso, o Projecto de Escola, que diz respeito a cada escola. A nível micro, o Projecto Curricular de Turma, sendo que neste âmbito existem vários mini projectos. Possuem ainda projectos com a comunidade envolvente, nomeadamente com a Câmara Municipal.

As educadoras, no que concerne aos interesses e competências das crianças, consideram que são seres activos, inteligentes, curiosas e despertas para o mundo que as rodeia. O adulto tem para com elas uma função promotora de oportunidades e experiências. Salientam o estabelecimento de relações positivas e de confiança como factor de promotor da relação pedagógica. São unânimes em considerarem que para se construir um currículo é imprescindível conhecer-se os interesses e saberes das crianças. Reconhecem a pertinência do sentido de oportunidade educativa, indo ao encontro das necessidades e interesses do grupo, respeitando-se o ritmo e o interesse pela aprendizagem que cada uma detém.

Os modelos pedagógicos adoptados por estas profissionais espelham a sua formação, os contextos que experienciaram na sua acção educativa e as suas dimensões e crenças pessoais. Os anos de serviço e as experiências que foi encontrando possibilitaram à educadora Joana contactar com vários tipos de modelos pedagógicos e os experimentar, sendo que como ela afirmou «...*nunca fui uma purista de currículo nenhum...*». Já usou os modelos pedagógicos High-Scope, o Movimento da Escola Moderna e o da Pedagogia de Projecto. Neste momento afirma que utiliza *mesclando*, características comuns a estes

modelos. Contudo, identifica-se em primeiro lugar com o modelo do Movimento da Escola Moderna.

Em relação à educadora Matilde comprovamos pelo que referiu «...*vou adoptando um pouco de cada um...*». Utiliza mais que uma metodologia, de uma forma eclética, isto é, recorrendo a vários modelos teóricos de referência.

Para a educadora Teresa «*Já é o meu modelo curricular*». Apresenta um currículo que por efeito quer dos anos de serviço quer dos contactos estabelecidos com outras realidades e interesses, foi dando forma aquilo que chamou de modelo próprio. No entanto o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna prevalece sobre os demais.

As educadoras apresentam três modelos diferentes, mas que se tocam pelas similitudes. São diferentes porque cada um é fruto da formação e experiência de cada educadora e do sentido pessoal que impregna à sua prática. No entanto são currículos abertos/mesclados por outros modelos. São similares porque todos partem, das características e necessidades das crianças, do respeito pelos seus interesses e valorização das suas potencialidades. Têm como objectivos fundamentais o desenvolvimento global da criança, com incidência nas destrezas sociais e da aprendizagem de competências preparatórias para aprendizagens preparatórias da escolaridade obrigatória.

No que concerne às Orientações Curriculares, tendo em conta a construção e o desenvolvimento do currículo, as educadoras são unânimes em considerar que este documento veio ajudar a estruturar as suas práticas e a potencializar a qualidade educativa da educação pré-escolar. Decorrente das Orientações Curriculares, as educadoras apresentam três grandes áreas de conteúdo a trabalhar com as crianças: a Área da Formação Pessoal e Social, a Área do Conhecimento do Mundo e a Área da Expressão e Comunicação. Contudo, conclui-se que a área à qual dão mais relevo é a Formação Pessoal e Social. Esta preocupação com as competências sociais e de cidadania são uma

constante no discurso das três educadoras. No entanto a Área das Expressões é também salientada pelas educadoras. A educadora Joana dá-lhe relevância na medida em que no seu entender é um campo promotor/facilitador de experiências diversificadas, onde podem exercer a sua autonomia, onde de uma forma livre, por iniciativa própria exteriorizam as suas formas de ver e sentir. A par destas, a educadora Teresa, também salienta que em relação às crianças que vão ingressar no 1º Ciclo tem em atenção a preparação para as futuras aprendizagens.

As crianças dizem que no Jardim-de-infância brincam e trabalham. Associam o *trabalho* a actividades que estão direccionadas para as aprendizagens de carácter propedêutico da escolaridade obrigatória, e actividades lúdico-recreativas, gozando estas da maior simpatia por parte das crianças. Das actividades que realizam, o seu interesse privilegia as actividades ligadas às expressões. Depreendemos que as actividades que gozam da sua preferência, são as actividades que denominamos de livres, por poderem optar e escolher, em detrimento das denominadas propostas, por serem dirigidas pela educadora.

As famílias consideram que todas aprendizagens realizadas no Jardim-de-infância são pertinentes e importantes, sendo que a maior parte enfatizam as aprendizagens no âmbito da preparação para a escolaridade obrigatória, assim como as de carácter socializante e de cidadania. Apesar de as famílias serem unânimes em considerarem que de um modo geral as crianças gostam e interessam-se pelas actividades desenvolvidas, as que referenciam como detentoras do maior interesse por parte destas, relacionam-se com as áreas das expressões plástica, dramática, motora e musical.

Construir o currículo...em parceria com a criança e a família

Face à planificação com as crianças, constatámos que na prática as três educadoras possuem modos de organizar e gerir o quotidiano muito semelhante. Têm em atenção os interesses e necessidades das crianças, sendo que é a partir destes conteúdos/premissas que desenvolvem projectos e actividades. Diariamente, privilegiam o início da manhã, em grande grupo, para procederem à planificação das actividades a serem realizadas.

No dito da educadora Joana, decorrente de uma planificação anual elaborada por si, apresenta diariamente em grande grupo, a sua proposta de trabalho. As crianças, que a educadora diz poderem «...contrapor...» não nos parece que possuam uma acção de co-autoras e co-construtoras. As actividades realizadas no período da manhã são dirigidas pela profissional, no período da tarde, as crianças podem escolher áreas que pretendam trabalhar. Contudo neste período as crianças estão também sujeitas a condições espaço-temporais predefinidas.

A educadora Matilde planifica em dois tempos: individualmente em casa e depois na sala com as crianças, ao início da manhã. Em grande grupo, apresenta a sua proposta, dando lugar a que as crianças também planifiquem. Observamos que apesar das crianças poderem planificar, elas encontram-se subordinadas à proposta da educadora. Há no entanto lugar a alterações que a educadora considera poder «...encaixar...».

A educadora Teresa planifica também em dois tempos. O primeiro, a que chamou de «...tempo largo...», e num segundo tempo, em que procura englobar e ir ao encontro das necessidades e interesses que as crianças vão apresentando. A planificação que inicialmente é realizada sem a participação da criança assume posteriormente uma perspectiva aberta, encontrando-se receptiva à intervenção das crianças e a possíveis reformulações.

Conferiu-se relativamente ao que foi dito pelas crianças que apesar das reuniões de grande grupo, nestes contextos em estudo, as crianças não possuem oportunidade para planificarem. As educadoras apresentam as suas planificações, sendo que mesmo a realização de actividades estão condicionadas. Existe alguma ressonância das suas expectativas e interesses mas não de uma forma significativa. As crianças não possuem o poder de iniciarem actividades ou de estas partirem de si.

Quanto à planificação com as famílias, não se verificou uma planificação directa.

A educadora Teresa referiu que as famílias tinham oportunidade de planificar com a educadora através das reuniões, quando pergunta que expectativas possuem acerca do jardim de infância e se se disponibilizavam para colaborar. Pelas inferências apresentadas, a reunião a que se refere reporta-se ao início do ano lectivo. Não ficou conclusiva a participação das famílias na planificação.

A educadora Matilde de forma indirecta refere que planifica tendo em conta as características das famílias, mas não planifica em conjunto com as famílias.

Da educadora Joana não temos indicador que nos aponte para tal.

Das ideias à acção

No que diz respeito à participação, foi unânime entre todas as educadoras, a necessidade de se estabelecerem relações próximas das famílias como condição fundamental para o desenvolvimento harmonioso da criança. Sendo esta uma ideia comum aos profissionais de educação de infância, a preocupação em envolver as famílias através de várias práticas de participação, estas três salas não se verificaram como excepção. Os contactos, essencialmente sustentados na comunicação, assumem contornos de natureza formal e informal: contactos informais diários, reuniões a convite dos profissionais, comemorações de festas e aniversários, participação em eventos ou como mobilizadores de recursos humanos e materiais. No entanto, dos contactos que estabelecem podemos dizer que os mesmos possuem uma natureza mais de confiança e cordialidade do que concretamente de parceria. Os contactos mais frequentes possuem natureza informal, e as oportunidades são proporcionadas pelas entradas e saídas das crianças e através das questões que vão colocando às crianças sobre o quotidiano do contexto. Os contactos formais acontecem em média três a quatro vezes por ano sob a forma de reuniões propostas pelas educadoras e incidem sobre informações de carácter informativo e técnico, para apresentação do plano de trabalho ou explicitarem a participação desejada. Há ainda algumas famílias que por iniciativa própria convocavam reuniões individuais com a educadora quando sentem necessidade, denotando-se o interesse das famílias por conhecerem quer o ambiente quer o desenvolvimento das crianças. Deste modo, os contactos estabelecidos não pareceu incidir concretamente no âmbito da construção e desenvolvimento do currículo, entendido aqui enquanto modelo referencial de sustentabilidade da intervenção educativa directa com as crianças, mas em trocas de informação respeitantes ao comportamento, a rotinas diárias. No que diz respeito às

actividades realizadas, organização do processo educativo, as linhas da acção pedagógica e os princípios educativos, as famílias não possuem uma diminuta participação. As educadoras referem que as suas salas estão sempre abertas e que por tal as famílias podem sempre entrar. No entanto deste parecer não concluímos um convite, solicitação ou intenção mais consistente que efective a presença das mesmas. Constatamos que as famílias têm conhecimento do projecto curricular, das actividades a realizar-se, no entanto não possuem uma intervenção directa, ou qualquer iniciativa sobre práticas, objectivos e pressupostos pedagógicos. Apesar de serem convidados a participarem, as tarefas apresentadas não permitem alterações, já que estão previamente estabelecidas em forma e conteúdo. As actividades em que as famílias participam no jardim de infância, partem de convites realizados pelas educadoras para actividades pontuais, por vezes realizadas em casa com as crianças e comemorações festivas. Certificamos que as educadoras em estudo, talvez por pertencerem ao mesmo agrupamento de escolas, e reunirem enquanto grupo da educação pré-escolar, têm em comum a prática de colocarem no início do ano lectivo, duas questões às famílias. O teor das mesmas, prendem-se basicamente, com as expectativas que as famílias possuem sobre o jardim de infância e sobre o desempenho do educador.

A educadora Joana em relação às famílias considera que são actores interventivos e que possuem poder de acção. Uma outra prática que referiu foi que, no final do ano, na última reunião, apresenta aos pais um momento de avaliação, sendo que este é também uma forma de participação. A mesma refere que o que sobressai das considerações realizadas, são as relações que se estabelecem entre os actores, sendo as de confiança e de partilha, as mais significativas neste compromisso comum que é educar a criança. As educadoras referem que um dos papéis que o educador deve também desempenhar junto

das famílias, é de *conciliador*. Atento deverá compreender as dificuldades que as famílias possam apresentar, tentando minimizá-las.

A educadora Teresa afirma que as famílias são interessadas e participativas, compreendendo-se da sua verbalização, que o educador deve funcionar como catalizador dessas acções. O interesse que as famílias vão demonstrando no desenrolar do ano lectivo, permite-nos dizer que o desenvolvimento do currículo age como motivador. As educadoras consideram o interesse das famílias que desde o início do ano se disponibilizam, muito interessadas e que sentem-se gratificadas pelas oportunidades que têm para participarem.

Conclui-se do discurso das famílias, que caracterizam a sua participação no processo educativo como importante passando pelas relações estabelecidas à optimização de recursos humanos e materiais, na relação com os profissionais de educação, melhor coordenação entre os interesses do jardim de infância e o das famílias, diálogo aberto e construtivo, estreitamento de relações de confiança de coordenação, efeitos na própria criança que se sentem confiantes e empenhadas, valorizadas pelas famílias, conhecimento das actividades que os filhos desenvolvem.

Os factores inibidores à participação das famílias, no entender das educadoras, prendem-se com factores externos à vontade das mesmas. Consideram que se prendem com factores de ordem profissional e a incompatibilidade que se verifica entre os horários de funcionamento do estabelecimento e o dos trabalhos das famílias. Através do dito das crianças constatou-se de igual modo que é a ocupação profissional e a vida familiar que se apresentam inconciliáveis com o contexto organizacional do jardim de infância. Neste impedimento por parte dos pais, as crianças apontaram outros membros da família que por vezes colaboram neste sentido.

Do discurso das famílias verificamos que os factores que apontam como de impedimento à participação depende da disponibilidade que não possuem, e que as mesmas têm a ver com compromissos profissionais. No entanto, e de um modo geral, indicaram a vontade de concretizarem uma maior participação, e referiram que o mesmo não acontece por falta de serem convidados pelas educadoras.

Cabe aos profissionais de educação criarem espaços de relação e interacção efectivos aos restantes actores. O envolvimento das famílias passa pelas características profissionais e pessoais do educador, só ele poderá fomentar e implementar estas práticas de desenvolvimento e consolidação de relações interactivas que se traduzam em acções de co-construção e decisão. Segundo Freire (1975), educar é um acto colectivo e socializante, é fazer trocas de saberes e experiências entre pessoas. A educação pré-escolar pode dizer-se que tem o papel primordial nesta acção, como promotora das primeiras experiências da participação das famílias.

No que diz respeito à participação das crianças, no âmbito da construção e desenvolvimento do currículo, remetemo-nos para a concepção de criança enquanto actor social, possuidor de direitos e que por tal deve ser escutada nos seus interesses e desejos, e que enquanto ser competente, é capaz de apresentar o seu ponto de vista sobre o presente, o mundo que a rodeia e sobre os assuntos que directamente lhe dizem respeito. Tornar a criança num ser participante é, segundo Oliveira-Formosinho (1998), necessário que se lhe atribua poder, sendo que este se efectiva pela consideração que se tem pelas suas expectativas e interesses, através da comunicação e aceitação.

Recorremos à dinâmica do trabalho pedagógico de modo a compreendermos como se efectivava nestes contextos em estudo, a participação das crianças na construção e desenvolvimento do currículo. Assim, a educadora Joana, colocam-nos perante uma certa ambiguidade. Apresenta dois tempos de estrutura de acção na sala, o tempo da manhã e o

da tarde. De manhã ela apresenta a sua proposta de trabalho às crianças, e refere que dentro da sua proposta, a criança «...*é livre de fazer diferente, adaptar à sua maneira*». Não se compreende que tipo de acção concreta tem a criança sobre os temas e actividades a desenvolver, certo é que a actividade se encontra previamente estruturada pela educadora, não resultando de uma co-construção e de uma interacção de oportunidade de escolha. No entanto denota-se flexibilidade, que é controlada talvez porque, à permanente confrontação com interesses diferentes, quer individuais, quer do grupo, uma ordem tem de sobressair: a ordem institucional que é definida pela educadora. No período da tarde as crianças podem escolher, no entanto estão previamente estabelecidos o tempo e o espaço. Ainda a mesma profissional, refere sobre o possível interesse prévio das crianças por uma actividade, que isso pode acontecer mas «...*não é o nosso dia a dia...*». As actividades são apresentadas pela educadora, deduzindo-se que a criança não estará familiarizada com a necessidade de resolução de problemas, a interrogar ou a ter um diálogo reflexivo.

Por seu lado, a educadora Matilde considera que as actividades têm de ser dirigidas pela educadora, exceptuando a área da expressão plástica e as áreas estruturadas na sala. No entanto apresenta uma ambivalência quando se refere ao envolvimento das crianças nas actividades, segundo o seu parecer «...*quando são elas a escolher, estão mais envolvidas, têm mais vontade. Se somos nós a dirigir as crianças não têm tanta vontade*». Apesar desta noção, a prática reflecte o contrário, parecendo-nos que apesar de tudo o que prevalece é um tipo de trabalho que é dirigido pelo adulto.

A educadora Teresa, dentro da metodologia do Movimento da Escola Moderna, efectua uma planificação semanal com as crianças à «...*sexta-feira, onde tentamos ver quais são as actividades que eles querem fazer...*». Desta actividade de planificar em conjunto, depreendemos que constitui momentos de oportunidade aos interesses e desejos das crianças, assim como à intencionalidade educativa da educadora, que sendo

necessária, está aberta à interrogação, à exploração em grupo e à tomada de decisões no colectivo.

Verificamos quer através dos ditos das crianças, quer pelas inferências das educadoras, que as crianças nestes contextos, efectivamente possuem uma participação se assim se pode dizer, reduzida, enquanto construtoras do currículo. As actividades que podem escolher prendem-se essencialmente com a Área da Expressão e Comunicação, sendo no entanto controladas nas suas escolhas e opções, pelas educadoras. As educadoras propõem as actividades e orientam-nas no sentido de chegarem aos resultados que pretendem.

Em síntese, conclui-se que:

Apesar de se verificar uma relativa consensualidade acerca do conceito e prática da participação na construção do currículo, uma análise mais detalhada dos testemunhos recolhidos, dá-nos conta da diversidade de perspectivas e práticas dos intervenientes no estudo, o que advém, naturalmente, da sua posição, experiência e domínio desta *matéria*. Sendo quase incontornável actualmente, negar a importância da participação das crianças, enquanto *discurso social e politicamente correcto* e no contexto escolar, como um factor necessário ao desenvolvimento e construção de currículos significativos e sistémicos, a *passagem* desta perspectiva às práticas, não é tão linear nem tão consensual como seria de supor, evidenciando-se aqui, contradições entre o *dito e o feito*.

Relativamente às crianças, mesmo quando consideradas, em discurso, como seres activos e necessariamente participativos, mantêm um estatuto de receptores e alvos de um currículo, pensado não tanto *com elas mas para elas*, traduzido nos seus ditos pela

vivência de um quotidiano pautado por uma organização pedagógica centrada essencialmente na pessoa do educador, que organiza previamente as rotinas, os tempos e conteúdos a *trabalhar* para o seu desenvolvimento, não obstante alguns espaços e actividades concedidas para as escolhas e opções das crianças. Desta vivência decorre a aceitação de uma posição mais passiva que lhes permitem atribuir um poder *natural* ao adulto de *ditar o que fazer e como*, situação que foi constatada nas entrevistas efectuadas. Para estas crianças, a sua participação no currículo está confinada a alguns tempos e acções, entre o *brincar e o aprender ou trabalhar* visualizando-se assim uma lógica *partida* e ou ambivalente entre o formal e o informal do currículo do jardim-de-infância.

Para as famílias, de alguma forma, verifica-se o mesmo sentido, já que contextualizam as suas práticas de participação, por relação aos pedidos efectuados pelos profissionais. Valorizando essencialmente nos seus discursos, a importância da participação como meio de proximidade entre crianças, famílias e educadores, e estratégia com benefícios *acrescidos para as suas crianças* e para si próprios, os pais parecem identificar a natureza da sua participação como resultado da intervenção do educador, a quem reconhecem o estatuto de promover espaços de interacção entre a *casa e a escola*, desafiando-os, ou não, a estarem presentes. Apesar de reconhecerem que a sua participação poderia ser maior e que há impedimentos que decorrem da sua actividade profissional, a concepção de participação em presença, não evidencia uma consciência da importância das famílias como *parceiras* para a construção do currículo, e como *exercício de direito* a que têm direito, enquanto cidadãos e actores sociais. Existe, embora não de uma forma muito explícita, um certo entendimento das famílias, como *boas prestadoras* de recursos, que viabilizam, com maior ou menor facilidade, o sucesso de certas actividades e tarefas.

Para as educadoras, gestoras e construtoras do seu currículo e garante da efectivação da participação, este conceito aparece, nos seus discursos, como um elemento-chave para o desenvolvimento do seu trabalho, atribuindo às crianças e famílias um papel de actores sociais, com direito a *opinar* e participar no quotidiano do jardim-de-infância. São unânimes em considerar que uma implicação directa dos diferentes parceiros – crianças e famílias –, produzem benefícios para todos e nomeadamente para a construção de um currículo significativo. No caso destas profissionais e em oposição às famílias e às crianças, esta verbalização é explícita, situação que decorre do seu *domínio da matéria*, aprendida na formação e que espelha de alguma forma, uma das ideias mais defendidas no âmbito da *classe profissional*. A participação das crianças e das famílias é hoje um facto consensualmente defendido pelos profissionais de educação e de uma forma mais específica, pelos educadores de infância. No entanto e como é relativamente comum no que respeita às práticas educativas, parece verificar-se um hiato entre o que *é dito e o que é realizado*, traduzindo de certa forma o que muitos dizem ser a clivagem entre a *teoria e a prática*. Estas educadoras, se bem que conscientes do lugar que as crianças e as famílias devem ocupar na construção do currículo, revelam um *habitus* profissional que atribui, mesmo que inconscientemente, e por via de uma prática assente em ritos e rotinas essencialmente centralizadas no adulto, um papel secundário às crianças, que só podem escolher *às vezes e em determinadas condições*. Face às famílias, a situação é de alguma forma semelhante, já que apesar de desejar e incentivar a sua participação, esta assume, na maioria das situações, um carácter pré configurado, que viabilizando momentos de participação, não decorrem de processos negociados e projectados em conjunto.

Não parece ser possível qualificar este *estado de coisas* como decorrente de uma intencionalidade consciente das educadoras, advogando-se antes que estas situações podem ser, entre outros aspectos, fruto dos processos de formação, percursos profissionais,

contextos de trabalho, formas de organização e gestão das instituições, e ainda características pessoais das profissionais em questão. Na sua intervenção como gestoras de um currículo, as educadoras mobilizam, para além dos *saberes e fazeres* da sua profissão, as crenças e perspectivas implícitas que detêm sobre a natureza do currículo, das crianças, e das famílias, bem como da sua função e papel na dinâmica do trabalho. Não negando que de alguma forma estas educadoras investem, em seu entender, na construção de currículos onde a participação é um conceito defendido, e em algumas situações – pontuais – experimentado, verifica-se que a sua prática regular, sistematizada e interiorizada por todos como um direito e uma condição é reduzida e carece de um aprofundamento e reflexão sobre a acção, para se tornar efectiva. A avaliação regular do trabalho realizado, implicando, ainda que em diferentes níveis e espaços, educadoras, crianças, equipas educativas e famílias, poderia ser uma estratégia de monitorizar e optimizar a construção de um currículo co-construído por todos os implicados no processo educativo, dando espaço e tempo para cada actor *tomar a palavra* e contribuir, de uma forma efectiva, para a sua construção e desenvolvimento. Esta situação não seria talvez a mais pacífica ou consensual, mas seria a única capaz de potenciar uma efectivação dos direitos de participação, condição essencial hoje para uma educação participada e ecológica.

Importa ainda referir que a educação de infância se faz pela valorização do papel de cada um dos actores. O das crianças, porque são seres completos em si mesmos, com direitos e que por tal, devem ser escutadas. As famílias porque são os primeiros e principais educadores têm o direito e o dever de participarem neste processo. E porque muitas das vezes os afazeres do dia a dia lhes rouba o tempo de estar com os filhos, o jardim-de-infância terá de encontrar formas de proporcionar um lugar para que tenham oportunidade de participarem no projecto educativo dos seus filhos. No entanto algumas

dificuldades se poderão colocar às famílias, para as quais o profissional deverá estar atento, compreender e tentar encontrar soluções alternativas para que todos se sintam incluídos e de algum modo terem a sua quota de participação. No estudo realizado por Homem (2002), a autora chamava a atenção para o facto da necessidade de as famílias possuírem uma participação integrada na construção e avaliação do projecto educativo, que os informe sistematizadamente e proporcionem discussões e debates alargados e restritos sobre aquele e o desenvolvimento dos filhos. Por outro lado também podemos falar de cidadania, cada um dentro deste espaço tem necessariamente responsabilidades com as quais deve cumprir não delegando nos demais os seus deveres.

No que diz respeito ao educador, enquanto gestor do currículo, cabe-lhe o papel de definir o nível de colaboração e de participação, em que deseja implicar os restantes actores. Uma relação saudável passa necessariamente pela confiança, e porque a participação é potenciadora da confiança, «...ela acaba por vigorar a imagem e estatuto dos próprios educadores» (Homem, 2002:285). Para Keith (1992, in Homem, 2002:285) os líderes ganham confiança quando dão poder aos outros. Através da participação cremos ser possível, a valorização do papel do profissional e das finalidades da educação pré-escolar.

Neste sentido e como recomendação, deseja-se que este trabalho possa ser um desafio para outros estudos a realizar neste âmbito, que permitam dar uma maior visibilidade a práticas de participação e que os mesmos incluam estratégias de observação directa dos contextos em estudo. Seria ainda importante, integrar a componente da avaliação como uma *matéria* a ser estudada, bem como, na medida do possível, alargar estudos desta natureza a outros contextos, que não só instituições da rede pública.

BIBLIOGRAFIA

- Afonso, I. (1997). Formar educadores reflexivos, um desafio. Actas do VII Encontro Nacional da APEI, de 1 a 4 de Abril de 1997. *Pensar o currículo em educação de infância*, pp. 139-142. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S.A.
- Almeida, A. (2004). A família, a criança e a escola: cumplicidades em mudança. In Renaut, A. et al., *Direitos e responsabilidades na sociedade educativa*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Ariès, P. (1988). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. e tal. (1997). *A evolução do sistema educativo e o PRODEP, estudos temáticos*. Vol. II, Educação Pré-Escolar. Lisboa: CE-FSE, ME-DAPP e GEF.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bronfenbrenner, Urie, (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Trad. Maria Adriana Varonese. Porto Alegre: Artes

Médicas.

Bruner, J. (1998). *O processo da educação*. Coimbra: Edições 70

Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância: formação e desenvolvimento profissional*. Edições Cosmos: Chamusca.

Cardona, M.J. (1997). *Para a história da educação de infância em Portugal: o discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Carmo & Ferreira. (1998). *Metodologia da Investigação Guia para Auto – Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Convenção Sobre os Direitos da Criança. (1989). Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/rec/dudh/documentos/conv-crianca.htm>.

Recuperado em: 12 -10-2006.

Correia, Rosalina (1995). Perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. *In Revista Aprender*, pp.36-42, nº 18. Portalegre: E.S.E. de Portalegre.

Cró-Brás, M. L. (1994). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Dahlberg, G., Mosse & Pence, A. (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artemed.

Davies, Don (2005). “Além da parceria”. *In* Stoer, Stephen & Silva, Pedro (orgs.) *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

- Diogo, J. (1998). *Parceria escola-família: a caminho de uma educação participada*. Porto: Porto Editora.
- Durkheim, É., (1995). *As regras do método sociológico* “6ª”. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* 6ª ed. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. M.(2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos: relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folque, M. (2001). Orientações curriculares: que alicerces para a construção das aprendizagens? *Revista do Movimento da Escola Moderna*, nº 13, 5ª série, p.5-10.
- Fonseca, A. (1990). *Guia dos direitos da criança*. Lisboa: IAC.
- Formosinho, J. (Org.) (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Gaspar, M. F. (2004). Evolução e estado actual das relações entre as teorias psicológicas e os modelos e práticas da educação pré-escolar. In *Projecto mais pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar: o nome dos números e o envolvimento dos pais*, pp. 7-65. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M. E. & Walsh, D. J., (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

Homem, L. (2002). *O jardim-de-infância e a família: as fronteiras da cooperação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Katz, L. & McClellan, D. (1996). O papel do professor no desenvolvimento social das crianças. In Oliveira-Formosinho, org., *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade*. Porto: Porto Editora.

Leite, Carlinda, (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Lessard-Hérbert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* “2ª Ed.”. Lisboa: Instituto Piaget.

Lino, D. (1998). O modelo curricular para a educação de infância de Reggio Emília: apresentação, pp.94-136. In Oliveira-Formozinho, *Modelos Curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Lopes da Silva, (1996). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. *Cadernos de Educação de Infância*, Dezembro, pp.54-59.

Lopes da Silva, M.I. (1998). Projectos em educação pré-escolar e projecto educativo de estabelecimento. In Ministério da Educação, *Qualidade e Projecto: na educação pré-escolar*, pp.91-121. Lisboa: Ministério da Educação.

Machado, F. Gonçalves, M. & Formosinho, J. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Lisboa: Edições Asa.

Magalhães, J. (1997). Um contributo para a história da educação de infância em Portugal. In Pinto, M. & Sarmento, M. (coord). *As crianças: contextos e identidades*, pp.113-146. Porto: Asa.

Matos & Fontaine (1995). Ciências da Educação: Investigação e Acção. Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – vol. II. *As relações escola-família e suas representações: contributos para uma avaliação ecológica do desenvolvimento da criança*, pp.185-193. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Matos, M. (1997). Desafios actuais ao educador de infância. Actas do VII Encontro Nacional da APEI, de 1 a 4 de Abril de 1997. *Pensar o currículo em educação de infância*, pp.33-41. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Matos, M. (2002). *Modos de ser educadora de infância diversidade de contextos e diversidade de práticas* – Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Mendonça, M. (2002). *Ensinar a aprender por projectos*. Cadernos do CRIAP. Porto: Edições Asa.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications on education*. San Francisco: JosseyBass.

Ministério da Educação, (1998). *Qualidade e projecto: na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Oliveira, Z. (2002). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez Editores.

Oliveira-Formosinho & Araújo (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem:

construindo o direito de participação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (XXII): 81-93.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (s.d.). *Ouvir as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: um artigo metodológico*. Documento policopiado.

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2004). Associação criança: uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na educação de infância. In *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (org.). Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância – um estudo de caso*. Braga: Instituto de Estudos da Criança. (Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança).

Oliveira-Formosinho, J. (2002). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo, pp.41-88. In *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Thomson.

Oliveira-Formosinho, J. (2004). A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interacção adulto criança. In *Associação criança: um contexto*

de formação em contexto. Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (org.).
Braga: Livraria Minho.

Oliveira-Formosinho, J.(org.) (1996). *Educação pré-escolar: a construção social da moralidade.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e praxis.* Porto: Porto Editora.

Pinto, M. (1997). A infância como construção Social. *In* Pinto, M. & Sarmiento, M, (coord). *As crianças: contextos e identidades*, pp.31-74. Porto: Asa.

Porto Editora (2005). *Dicionário da língua portuguesa.* Ed. rev. E actualizada. Porto: Porto Editora.

Quivy, R & Champenhoudt, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais.* Lisboa: Edições Gradiva.

Ramírez, F. (1993) Reconstrucción de la infancia: extensión de la condición de persona y ciudadano. *O Estado y Educación.* Revista Iberoamericana de Educación, nº1 (Enero-Abril). Consultado em 11 de Março de 2006 através de http://www.campus-oei.org/oeiurt/rie/01_a_07.htm

Ribeiro, A. (1990). *Desenvolvimento curricular.* Lisboa: Texto Editora.

Rivilla, A. M. (1993). La Profesionalización del Docente de Educación Infantil. *In:* Rivilla, A. M. (Coord.) *La Formacion Del Profesorado Para Una Nueva Educacion Infantil.* Madrid: Editorial Cincel, S. A.

Roldão, M. (2000). O currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular. *Revista da Educação* (Revista do Departamento de Educação da F.C. da U.L.), XI, 1,81-92.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Saramago, S. (2001). Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *In Sociologia, problemas e práticas*, nº 35, 2001, p.9.
- Sarmiento & Cerisara (2004). Em busca de um ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. *In Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto:Edições Asa.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzinhadas da segunda modernidade. *In Sarmiento, M. & Cerisara, A. Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*, pp.9-34. Porto: Asa.
- Sarmiento, T. (1999). Identidades profissionais de educadoras de infância: uma construção partilhada. *Cadernos de Educação de Infância*, 52. Lisboa: APEI, p.19-27.
- Silva, A. M. (2002). Os pais e o jardim de infância em meio rural: um estudo de caso em três jardins de infância da rede pública em meio rural. *In Infância e Educação: investigação e práticas*, nº 5, Dezembro de 2002. Lisboa: GEDEI.
- Silva, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Cadernos de Educação de Infância, pp.54-59. Lisboa: APEI.
- Silva, I. L. (1998). O projecto como visão do futuro, pp.91-122. *In Ministério da Educação, 1998, Qualidade e projecto: na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, I.L. et. al. (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, Pedro (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Siraj-Blatchford, I. (2004). Critérios para determinar a qualidade na aprendizagem das crianças entre os três e os seis anos. *In Manual do desenvolvimento curricular para a educação de infância*. In Siraj-Blatchford, I., (org.) (2004). Lisboa: Texto Editora.

Smith: Cowie, H. & Mark, B. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Soares, N. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade? *In* Pinto, M. & Sarmento, M, (coord). *As crianças: contextos e identidades*, pp.75-112. Porto: Asa.

Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Spodek, B. & Brown (1998). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspetiva histórica. *In* Oliveira-Formosinho, J., *Modelos curriculares para a educação de infância*. Porto: Porto Editora.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *A Relação Entre as Teorias do Desenvolvimento da Criança e o Currículo Pré-Escolar*. Documento apresentado na 8ª conferência Europeia da Associação para a Investigação da Educação Pré-Escolar. Santiago de Compostela.

Spodek, B. & Saracho, O. (1998a). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto

Alegre: Artmed.

Spodek, B. (1970). Quais as origens do currículo na educação de pré-escolar? *In Cadernos de Educação de Infância*, nº 28 (1993). Traduzido por Teresa Vasconcelos.

Stoer, Stephen & Silva, Pedro (orgs.) (2005). *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Traldi, L. (1987). *Currículo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículo universitário*. São Paulo: Atlas.

Triviños, A. (1995). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas Editor S. A.

Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

Vasconcelos, T. (2000). *Das orientações curriculares à prática pessoal: o educador como gestor do currículo*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº55, pp.37-45, APEI.

Vasconcelos, T. (2001). Exame Temático da OCDE sobre Educação e Cuidados para a Infância. Relatório Comparativo Internacional: Da Construção do Edifício ao Lançamento de Pontes para o Futuro. Em: *Infância e Educação Investigação e Práticas. Revista do GEDEI*. 3. 7- 23.

Vasconcelos, T. (2007). Educação de infância: problemáticas e desafios, 55. *In Noesis*, Revista Trimestral, nº69 Abril/Junho 2007. Lisboa: Ministério da Educação.

Vilarinho, E. (2004). As crianças e os (des) caminhos e desafios das políticas educativas para a infância em Portugal. In: M. J. Sarmento & A. B. Cerisara (Org.). *Crianças e miúdos perspectivas sociopedagógicas de infância e educação*. Porto: Edições ASA.

Vilarinho, M. (2000). *Políticas de educação pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1996). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: ASA

Zabalza, M. (1998). *A qualidade em educação de infância*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2003). A construção do currículo: a diversidade numa escola para todos. In Óscar C. Sousa & Maria Manuel C. Ricardo (Org.), *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate. Contextos, questões e perspectivas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Lei nº 542/79-31/12/1979 – Estatuto dos Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação.

Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei nº 147/97 de 11 de Junho de 1997 – Regime jurídico do desenvolvimento da Educação Pré-Escolar

Despacho nº5220/97 de 4 de Agosto de 1997 – Define as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

ANEXOS

ANEXO I

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS

CRIANÇAS

ANEXO I – Quadro de Categorização das Entrevistas às Crianças

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Conceito de Educação de Infância	Definição do Contexto	Características	<p>“É uma escola onde os meninos brincam e trabalham.” (Dina)</p> <p>“É uma escola.” (Dina), (André)</p> <p>“Eu acho que o J.I. é giro.” (Júlia)</p> <p>“É uma coisa onde os meninos aprendem, é uma coisa que dá muita alegria aos meninos.” (Duarte)</p> <p>“É uma escola diferente.” (André), (Mateus), (Júlia)</p> <p>“Porque as escolas não podem ser iguais têm de ser diferentes umas da outra.” (Mateus)</p>
		Funções	<p>“É uma escola onde os meninos aprendem a escrever e a ler.” (Patrícia)</p> <p>“É para aprender a fazer coisas.” (Vanessa)</p> <p>“A fazer trabalhos.” (Sofia)</p> <p>“Para aprenderem as coisas a fazer quando forem para o primeiro ano.” (Amadeu)</p> <p>“Para aprendermos a ler e a escrever e a fazer contas” (Matias)</p> <p>“Para aprenderem.” (Rita), (Dina), (Amélia), (Duarte), (André), (Mateus)</p> <p>“Para aprenderem e brincarem.” (Lília)</p> <p>“É uma escola onde os meninos aprendem a escrever e a ler.” (Patrícia)</p> <p>“Aprendemos pintura, a pôr cola, a fazer trabalhos, muitos trabalhos...” (Dina)</p> <p>“Muitos trabalhos giros...” (Rita)</p>
	Objectivos e Finalidades	Aprendizagens	<p>“Escrevemos.” (Sofia)</p> <p>“Escrevemos o nosso nome.” (Francisco)</p> <p>“As letras...” (Dina)</p> <p>“E o nome.” (Duarte)</p> <p>“Os números.” (Lília)</p> <p>“E o Abecedário...” (Mateus)</p> <p>“Vamos ao computador.” (Júlia)</p> <p>“Para aprendermos palavras.” (André)</p> <p>“Fazer os números...” (Júlia)</p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Conceito de Educação de Infância (cont.)	Objectivos e Finalidades (cont.)	Socialização	<p>“... brincar sem estragar.” (Duarte)</p> <p>“A tratar dos animais...” (Patricia)</p> <p>“Também não podemos dar chapadas aos amigos.” (André)</p> <p>“Não andar à luta.” (Júlia)</p> <p>“Olha primeiro tenho que lavar as mãos.” (Vanessa)</p> <p>“Na casinha (...) compramos coisas...” (Vanessa)</p> <p>“O Tiago está sempre a embirrar connosco...” (Lília)</p> <p>“O André porta-se mal, outro dia partiu a casa das bonecas, partiu a tábua.” (Rita)</p> <p>“Eu não gosto que me batam, não gosto que me façam mal e gosto é de me divertir.” (Mateus)</p> <p>“Não gosto de deitar lixo para o chão e de me baterem.” (André)</p> <p>“Depois arrumamos tudo. Depois fazemos o comportamento. Às vezes portamos bem, outras vezes mais ou menos, ela fica um bocadinho triste.” (Amadeu)</p>
Construção e Desenvolvimento do Currículo	Dinâmica do Trabalho Pedagógico	Actividades Livres	<p>“Nós vamos para os cantinhos.” (Sofia)</p> <p>“Para o recreio...para o desenho...” (Francisco)</p> <p>“Plasticina, barro.” (Vanessa)</p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p>“Desenhar...” (André), (Mateus)</p> <p>“A primeira é que podemos brincar.” (Amélia)</p> <p>“Andar de escorrega, de baloiço, fazer pintura...” (Carla)</p> <p>“Fazemos desenhos.” (Manuel)</p> <p>“Apanhamos flores e andamos na horta.”</p> <p>“Regamos as plantas.”</p> <p>“Pintar, fazer desenhos.</p> <p>“A fazer plasticina e a fazer barro.”</p> <p>“E ela diz, olha</p>

		Actividades Propostas	<p>“De manhã é para trabalhar (...) fazemos colagens, ouvimos histórias.” (Duarte)</p> <p>“Dos trabalhos... às vezes são coisas muito difíceis (...) fazer estudos.” (Rita)</p> <p>“É assim, a educadora manda-nos fazer uma coisa e nós temos de fazer, porque está aqui escrito umas coisas, quando foi para o Dia da Mãe tivemos que encontrar isto... (desenhou a letra M)” (Rita)</p> <p>“Temos que fazer uma bolinha à volta do M...” (Lília)</p> <p>Referindo-se às letras: “É. Isto custa muito.” (Rita)</p> <p>“Porque é muito, muito difícil.” (Lília)</p> <p>“Cristiana – Não gosto de fazer muitos trabalhos de cada vez.” (Lília)</p>
Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Papel e Função dos Intervenientes	Iniciativa	<p>“É as nossas professoras.” (Matias)</p> <p>“É a educadora.” (Rui)</p> <p>“Primeiro diz o bom dia, sentamo-nos nas almofadas e depois quando nós nos sentamos a Teresa explica os trabalhos.” (Rita)</p> <p>“É a Teresa.” (Rita)</p> <p>“É a Educadora, a Teresa a Ester e a Marisa (...)” (Lília)</p> <p>“A educadora é que diz.” (Lília)</p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p><i>“ Nós podemos pedir, só que... (Rita)</i></p> <p><i>“A educadora Joana e a São.” (Amélia)</i></p> <p><i>“A professora, a Isabel e a Rita.” (Sofia)</i></p> <p><i>“Quando a professora mandar” (Francisco)~</i></p>

		Oportunidade de Escolha	<p><i>“Nós podemos escolher um jogo mas tem de ser pequenino.” (Mateus)</i></p> <p><i>“Deixa trazer os brinquedos, mas às vezes alguns não, depois roubam.” (Francisco)</i></p> <p><i>“Aqui, pode-se levar brinquedos e brincar com os brinquedos daqui.” (Lília)</i></p> <p><i>“Sim, podemos escolher a plasticina. A cor dela.” (Júlia)</i></p> <p><i>“Sim, par as áreas sim.” (Amadeu)</i></p> <p><i>“ Mas temos que perguntar primeiro.” (Matias)</i></p> <p><i>“Perguntamos: podemos ir para a garagem? Umas vezes diz que sim outras vezes diz que não!” (Amadeu)</i></p> <p><i>“Podemos escolher quando a Teresa diz: quem quiser ir para as áreas ponha o dedo no ar, quem quiser ir para a pintura ou para a casinha já tem o dedo no ar e é sempre à volta. “ (Matias)</i></p> <p><i>“Depois do almoço a Teresa pergunta: meninos quem quer ir para o desenho? Às vezes eu quero, às vezes querem os outros. “ (Amadeu)</i></p> <p><i>“Só quando alguém fizer anos é que podemos fazer coisas. Assim no Dia da Mãe, no Dia do Pai, da Avó...” (Rita)</i></p> <p><i>“Se a Educadora fosse embora quatro dias, nós mandávamos em tudo. (Rita)</i></p> <p><i>“Mandava os meninos fazerem uma coisa que gostassem, dizia o que é que tu queres fazer?” (Lília)</i></p>
--	--	-------------------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“É assim, a educadora manda-nos fazer uma coisa e nós temos de fazer, (...)” (Rita)</i></p> <p><i>“Nós também. (...) Então, ir para a casinha, fazer plasticina. (...) Ir para a biblioteca, para a área da escrita.” (Amélia)</i></p> <p><i>“Ir para as áreas. “ (Duarte)</i></p> <p><i>“Nós podemos e ela diz que sim.” (Francisco)</i></p> <p><i>“Temos que fazer o que ela diz. (Vanessa)</i></p> <p><i>“Às vezes não!” (Sofia)</i></p> <p><i>“Todos, todos não! Brincamos quando a professora manda. “ (Vanessa)</i></p> <p><i>“Nós vamos perguntar... nós queremos fazer uma fichinha e a professora não deixa...” (Vanessa)</i></p> <p><i>“Às vezes não. Porque estamos a fazer uma coisa e depois já não podemos fazer.” (Duarte)</i></p> <p><i>“Não. Quer dizer, umas vezes podem, outras não.” (Amélia)</i></p>
Participação das Famílias na Construção do Currículo	Contactos Estabelecidos	Formais	<p><i>“ Vêm. Vêm às reuniões.” (Matias)</i></p> <p><i>“Sim vem às reuniões.” (Amadeu)</i></p> <p><i>“A minha mãe ainda não. Só à reunião. Às vezes vem o meu tio, outras vezes vem a minha mãe. “ (Rui)</i></p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
		Informais	<p><i>“Eles gostaram muito no Dia do Pai e da Mãe.” (Amadeu)</i></p> <p><i>“Sim, um dia vem cá a minha mãe, um dia vem cá o meu pai. O meu pai vem trazer-me e a minha mãe vem buscar.” (Dina)</i></p> <p><i>“O meu pai também me vem buscar.” (Amélia)</i></p> <p><i>“Às vezes. Às vezes o meu pai vem buscar-me à tarde, outras vezes é a minha mãe.” (Amadeu)</i></p> <p><i>“Quem me vem cá me trazer sempre é a minha mãe ou a minha avó. Ontem foi a minha avó que me veio buscar.” (Dina)</i></p> <p><i>“E para verem nós irmos para dentro do autocarro, quando vamos ao passeio” (Rita)</i></p>

Participação das Famílias na Construção do Currículo (Cont.)	Práticas de Participação	Questões sobre o Contexto e sua dinâmica	<p><i>“Perguntam o que é que almoçamos, o que é que nós brincamos, com quem brincamos.” (Matias)</i></p> <p><i>“A minha mãe pergunta-me o que é que foi o almoço.” (Rui)</i></p> <p><i>“A minha mãe pergunta sobre o comer.” (Matias)</i></p> <p><i>“Não. Não perguntam.” (Amélia)</i></p> <p><i>“A minha mãe pergunta.” (Dina)</i></p> <p><i>“O que fizeste na escola? E eu digo: desenhos e pintura.” (Dina)</i></p> <p><i>“Sim, um dia vem cá a minha mãe, um dia vem cá o meu pai. O meu pai vem trazer-me e a minha mãe vem buscar.” (Dina)</i></p> <p><i>“O meu pai também me vem buscar.” (Amélia)</i></p>
		Actividades Desenvolvidas	<p><i>«O meu avô foi fazer uma coisa lá na minha escola. Mas foi há muito tempo, só uma vez.” (Dina)</i></p> <p><i>“Algumas mães vieram ajudar a Joana a fazer recortes.” (Duarte)</i></p> <p><i>“A mãe da Verónica, da Matilde a avó do Alexandre vieram ajudar a fazer uma festa cá na escola.” (Duarte)</i></p> <p><i>“Fizeram bolinhos para a festa.” (Dina)</i></p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p>“Sim, sim. A mãe da Teresa já nos veio cá ensinar jogos!” (Patricia)</p> <p>“A minha também veio, veio ensinar as letras.” (Manuel)</p> <p>“A minha avó.(...) Sim. Veio fazer barro.” (Patricia)</p> <p>“Uma vez vieram ajudar a fazer recorte e colagem.</p> <p>“O meu avô foi fazer uma coisa lá na minha escola. Mas foi há muito tempo, só uma vez.” (Amélia)</p> <p>“Algumas mães vieram ajudar a Joana a fazer recortes.” (Duarte)</p> <p>«Sim, sim. A mãe da Teresa já nos veio cá ensinar jogos!» (Patricia)</p> <p>“A minha também veio, veio ensinar as letras.” (Carla)</p> <p>“A minha avó não veio.” (Carla)</p> <p>“A minha avó.Sim. Veio fazer barro.” (Patricia)</p> <p>“Na festa dos finalistas.” (Manuel)</p> <p>“A minha mãe veio ver-me a cantar.” .” (Manuel)</p> <p>“A avó da Maria veio fazer os fatos, só quando foi o desfile de Carnaval.”(Lilia)</p> <p>“Pois, ajudaram a fazer, eram vinte, mais vinte.” (Rita)</p> <p>“E a Mãe do Gonçalo...porque era o desfile de Carnaval. Todas as mães mascararam os seus filhos.” (Lilia)</p>
Participação das	Constrangimentos	Ocupação	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Famílias na Construção do Currículo (Cont.)		Profissional e da Vida Familiar	<p><i>“A minha Augusta vem sempre. A minha mãe não vem.” (Sofia)</i></p> <p><i>“A minha avó veio hoje trazer-me à escola.” (Vanessa)</i></p> <p><i>“A minha mãe não. O meu pai vem cá trazer-me sempre à escola. “ (Vanessa)</i></p> <p><i>“Olha a minha mãe não pode vir cá está a trabalhar” (Sofia)</i></p> <p><i>“A mãe, a mãe está grávida mas é ela que vem sempre, porque o Ricardo chega à noite. “ (Lilia)</i></p> <p><i>“O meu fica muito, muito pouco tempo. “ (Rita)</i></p> <p><i>“Não podem algumas mães têm que trabalhar. E os pais também. “ (Patricia)</i></p>

		Contexto Organizacional	<p><i>“A minha nunca, porque chega um bocado tarde. A da Maria pode falar mas a minha não. “ (Lilia)</i></p> <p><i>“Eu o Vasco e o Gonçalo, vamos para o ATL, a Joana só fala com a minha mãe de manhã. A Joana à tarde não está.” (Amélia)</i></p>
--	--	-------------------------	---

ANEXO II

CATEGORIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS

FAMÍLIAS

ANEXO II – Quadro de Categorização das Entrevistas às Famílias

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Conceito de Educação de Infância	Desenvolvimento e Aprendizagem	Preparação para Aprendizagens Subsequentes	<p>“...achei que colocá-la no Jardim de. Infância. lhe ia fazer muito bem, para aprender coisas novas. Ela gosta muito de aprender.” (5C-Q1)</p> <p>“...nomeadamente favorecer: a área da Formação Pessoal e Social, o domínio das expressões (motora, dramática, plástica e musical); Domínio da linguagem oral e abordagem escrita, o Domínio da Matemática e a área do Conhecimento do Mundo.” (6C-Q1)</p> <p>“Para se desenvolver na fala e convívio com outras crianças (...)” (4QC-Q1)</p> <p>“... iniciar aprendizagens novas.” (6QC-Q1)</p> <p>“Vão mais bem preparadas/informadas.” (2QC-Q2)</p> <p>“... aumento do vocabulário próprio, da desenvoltura, do maior a vontade de fazer as coisas e muito importante de acreditar mais nele.” (5QC-Q2)</p> <p>“Para iniciar a sua etapa escolar, tomar novas responsabilidades, estar em contacto com a escola que irá frequentar após o Jardim-de-infância.” (4C-Q1)</p> <p>“... preparar-se para a entrada na “escola” (1QC-Q1)</p> <p>“Para que a preparação na primária fosse mais fácil. Achamos que o J.I. é uma preparação para as crianças que ingressam no 1º Ciclo.” (2QC-Q1)</p> <p>“Para que ele possa entrar no primeiro ano com uma preparação melhor. “ (3QC-Q1)</p> <p>“(...) também aprender a nível pedagógico, para entrar mais preparada para o primeiro ciclo.” (4QC-Q1)</p> <p>“Essencialmente, a de lhe dar a oportunidade da iniciação ao espírito escolar (...)” (5QC-</p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>Q1)</i></p> <p><i>“As crianças ganham com uma melhor preparação para o primeiro ano escolar e melhor adaptação à vida da escolar.” (1M-Q2)</i></p> <p><i>“... a autonomia da criança é bastante importante que se crie antes desta partir para o primeiro ciclo onde terá que já estar preparada para enfrentar a “escola” e tudo o que isso implica.” (2M-Q2)</i></p> <p><i>“Ganham hábitos e aprendem a conviver com algumas regras que terão de aplicar no dia a dia escolar.” (1QC-Q2)</i></p> <p><i>“ (...) começam a entrar no ritmo da escola ficam com uma melhor preparação para o primeiro ano.” (4QC-Q2)</i></p> <p><i>“Quando vão para a escola primaria, já vão com uma experiência do que foi o jardim de infância (...)” (7QC-Q2)</i></p>
Conceito de	Desenvolvimento e	Relações	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Educação de Infância (cont.)	Aprendizagem (cont.)	Interpessoais	<p><i>“Porque acho de grande importância o relacionamento das crianças e a autonomia que pode oferecer à criança (...)” (2MQ-Q1)</i></p> <p><i>“Para estarem em contacto com outras crianças e fazerem amizades e para lidarem também com os professores (...)” 2 C-Q1</i></p> <p><i>“ (...) Para conhecer crianças novas (...)” (1QC-Q1)</i></p> <p><i>“Socializar com outras crianças, habituação ao ambiente e rotina escolar (...)” (6QC-Q1)</i></p> <p><i>“Para ele se habituar a estar com as outras crianças e com as educadoras.” (7QC-Q1)</i></p> <p><i>“Ganham com a convivência com outras crianças diferentes, aprendem a viver num ambiente diferente de casa.” (1C-Q2)</i></p> <p><i>“Conhecimento de regras escolares, de novas brincadeiras, de respeito pelos colegas e pela professora.” (4C-Q2)</i></p> <p><i>“As crianças que frequentam o jardim de infância aprendem a ter regras, saber brincar com</i></p>
------------------------------	----------------------	---------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>outras crianças e respeitá-las e também respeitam os adultos.” (5C-Q2)</i></p> <p><i>“ (...) É fundamental que as crianças interajam umas com as outras e aprendam as regras de forma natural.” (6C-Q2)</i></p> <p><i>“Têm convívio com outras crianças.” (2QC-Q2)</i></p> <p><i>“A autoconfiança nelas mesmo tornam-se mais sociais, entre outras várias razões.” (4QC-Q2)</i></p> <p><i>“No caso particular do meu educando, ganhou a experiência de ter pela primeira vez ter estado em contacto com tantas crianças ao mesmo tempo (...)” (5QC-Q2)</i></p> <p><i>“Tudo, desde aprender o relacionamento em grupo até a uma disciplina escolar.” (4QC-Q2)</i></p>
Conceito de Educação de Infância (cont.)	Educação Partilhada	Convergência de Contextos	<p><i>“ (...) Deve ser dada pelos pais e pelos professores.” (1C-Q19)</i></p> <p><i>“ (...) São as educadoras que preparam e educam os nossos filhos quando nós não podemos, isto é, quando estamos a trabalhar, o que é muito tempo!!!” (2QC-Q19)</i></p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p><i>“(…) a educação não vem só do J.I. (escola), mas também de casa e hoje em dia cada vez menos os pais têm menos tempo para os filhos.” (3QC-Q19)</i></p> <p><i>“A educação é uma coisa que tem de vir de casa e as educadoras ajudarem a corrigir no que for preciso.” (7QC-Q19)</i></p>

Conceito de Educação de Infância (cont.)	Educação Partilhada (cont.)	Exercício de Cidadania	<p><i>“Aprender a partilhar e a ser solidária” (4QC-Q1)</i></p> <p><i>“Partilhar.” (3C-Q2)</i></p> <p><i>“A interacção com outras crianças, ajuda-as a compreenderem a noção de partilha, de amizade, entre outros valores, que são extremamente importantes na nossa sociedade.” (6C-Q2)</i></p> <p><i>“É muito importante ter uma boa educação para se tornar um bom ser humano.” (1C-Q19)</i></p> <p><i>“(…) também para o contributo na sociedade, como pessoas educadas e que respeitam o próximo.” (4C-Q19)</i></p> <p><i>“Muito, muito, muito importante. Sou um fervoroso seguidor de valores como a Educação, o Respeito, pois foi com estes valores que cresci e são com estes valores que faço questão que o meu filho cresça.” (5QC-Q19)</i></p>
Construção e Desenvolvimento	Dinâmica Lúdico-Educativa	Actividades Salientadas pelas	<i>“O contacto com as futuras matérias do próximo ano escolar. As letras e os números.” (1M-</i>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

do Currículo		Famílias	<p><i>Q9)</i></p> <p><i>“Considero que todas as actividades podem ser pedagógicas, mesmo as mais simples, como é conversar, desde que sejam orientadas no sentido de prender a atenção da criança e passar-lhe algo de novo.” (2M-Q9)</i></p> <p><i>“O aprender as letras do nome e os números.” (1C-Q9)</i></p> <p><i>“Acho que todas se enquadram no J.I. e apropriadas para as idades deles.” (2C-Q9)</i></p> <p><i>“Todas são importantes.” (3C-Q9; 6QC-Q9; 3QC-Q9)</i></p> <p><i>“Acho todas importantes e cada uma a seu tempo.” (5C-Q9)</i></p> <p><i>“Ouvir histórias, ouvir músicas, saber recontar as histórias por palavras suas, lembrar-se do timbre das músicas assim como das letras, dançar e brincar com as outras crianças.” (6C-Q9)</i></p> <p><i>“Todas são importantes, desde a horta até à divisão de tarefas para arrumar a sala, ou os</i></p>
--------------	--	----------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>passeios e os trabalhos escolares.” (1QC-Q9)</i></p> <p><i>“Eu penso que todas as actividades são importantes desde que sejam praticadas no tempo e local correcto.” (2QC-Q9)</i></p> <p><i>“Aprender a fazer a data todos os dias e o nome, aprender novos jogos e a cantar. E no fim, antes de saírem, acho giro porque eles se reúnem a falarem entre todos o que fizeram de mal e como não o tornarem a fazer. Parece um debate infantil.” (4QC-Q9)</i></p> <p><i>“Nestas idades, penso que todas as actividades que sejam feitas em grupo, são importantes.” (5QC-Q9)</i></p> <p><i>“Todas as actividades são importantes para as crianças.” (5C-Q10)</i></p> <p><i>“Nenhuma actividade é desnecessária, visto que se está sempre a aprender.” (6C-Q10)</i></p> <p><i>“ (...) nesta fase da vida deles, tudo é importante, até talvez aquilo que eventualmente se pensa que é menos importante.” (5QC-Q10)</i></p> <p><i>“ (...) penso que tudo o que fazem vai ajudar na vida deles.” (7QC-Q10)</i></p>
--	--	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Dinâmica Lúdico-Educativa (cont.)	Actividades Manifestadas pelas Crianças	<p><i>“(...) o desenho e a pintura.” (1M-Q8)</i></p> <p><i>“Ele prefere ficar com um adulto e mais crianças a ouvir uma história, a comentá-la ou simplesmente a conversar sobre qualquer assunto do interesse dele.” (2M-Q8)</i></p> <p><i>“Gosta muito de brincar, colagem e recortes.” (1C-Q8)</i></p> <p><i>“Pintar e jogos.” (2C-Q8)</i></p> <p><i>“Dança, música, pintura.” (3C-Q8)</i></p> <p><i>“Pintura, desenho.” (4C-Q8)</i></p> <p><i>“A minha filha gosta da casinha.” (5C-Q8)</i></p> <p><i>“Para além da digitinta, gosta de aprender coisas sobre os animais e o meio ambiente, assim como explorar as várias formas de comunicação, a escrita por exemplo.” (6C-Q8)</i></p>
---	-----------------------------------	---	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p><i>“Ele gosta de todas as actividades.” (2QC-Q8; 3QC-Q8; 6QC-Q8; 7QC-Q8)</i></p> <p><i>“ (...) ela adora quando é feita actividades com tintas, aguarelas, etc.” (4QC-Q8)</i></p> <p><i>“...actividade no recreio – jogar futebol.” (5QC-Q8)</i></p> <p><i>“As pinturas, a hortinha, o intervalo com os colegas e os passeios que fazem.” (7QC-Q9)</i></p>

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Conhecimento do Trabalho Desenvolvido	Formas de divulgação	<p><i>“Sempre me foi dado todo o conhecimento relativamente às actividades escolares tanto com folhetos informativos como reuniões programadas.” (1M-Q4)</i></p> <p><i>“Sim. Através de reuniões periódicas, de pedidos de material ou até da participação de algumas actividades.” (2M-Q4)</i></p> <p><i>“A educadora vai dizendo as actividades que vai fazer com os alunos.” (1C-Q4)</i></p> <p><i>“No início do ano lectivo também apresenta o projecto para o ano lectivo.” (1C-Q4)</i></p> <p><i>“Tenho recebido o conhecimento das actividades que se desenvolvem no J.I. através de reuniões ou bilhetes para casa.” (2C-Q4)</i></p> <p>A propósito das actividades: <i>“Esse conhecimento é dado pela educadora e pela criança.” (3C-Q4)</i></p> <p><i>“... pela professora, nas reuniões de encarregados de educação, pelo contacto directo com o pai ou pelo caderno escolar da filha.” (4C-Q4)</i></p>
---	---------------------------------------	----------------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“É transmitido nas reuniões pela educadora. Mas depois ao longo do ano lectivo vai lembrando as actividades que os meninos vão fazendo.” (5C-Q4)</i></p> <p><i>“Sim, através de reuniões de pais, quando no inicio do ano lectivo nos apresentam o projecto anual. Outras vezes pontualmente na entrega das crianças, à porta da sala, quando nos pedem material para certas actividades.” (6C-Q4)</i></p> <p><i>“...através do “caderno de recados” ou por vezes em reuniões.” (1QC-Q4; 2QC-Q4)</i></p> <p><i>“Sempre foi comunicado todos os procedimentos por meio das reuniões e recados para casa.” (4QC-Q4)</i></p> <p><i>“ ...Como já disse a educadora Joana gosta de consultar os pais sobre as actividades e outros assuntos que têm a ver com o J.I., principalmente quando tem a ver com as crianças.” (5C-Q12)</i></p>
Participação das Famílias na	Conhecimento do Trabalho	Formas e Níveis de Participação	Referindo-se às actividades: <i>“Não nunca participei.” (1M-Q5)</i>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Construção do Currículo	Desenvolvido	<p><i>“No Dia Mundial da Criança. Jogos, pinturas e modelagem.” (2M-Q5)</i></p> <p><i>“Não. Nunca participei, eu como mãe, mas a avó materna sim.” (2C-Q5)</i></p> <p><i>“Sim, por exemplo num pequeno teatro na festa de finalistas.” (3C-Q5)</i></p> <p><i>“Sim. No Carnaval, ajudando os meninos a fazerem os seus fatos.” 5C-Q5)</i></p> <p><i>“Apenas como assistente, nunca como participante” (4C-Q5)</i></p> <p><i>“E na festa de finalistas a enfeitarem o salão para a festa e alguns pais fizeram uma peça para os meninos verem” (5C-Q5)</i></p> <p><i>“Não porque nunca fui convidada para tal (infelizmente). A única participação indirecta que tive, foi no dia da mãe quando escrevi algumas palavras sobre este tema e ficou afixado no painel da sala” (6C-Q5)</i></p> <p><i>“Sim. Jogos tradicionais e vendas feitas pelos alunos de produtos feitos por eles”(1QC-Q5)</i></p>
-------------------------	--------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“Muito poucas” (2QC-Q5)</i></p> <p><i>“Sim, em jogos e convívios com outros pais e avós de outros alunos.” (3QC-Q5)</i></p> <p><i>“Sim algumas, o Dia dos Avós, a pintura do muro da escola e na inauguração do cantinho da horta.” (4QC-Q5)</i></p> <p><i>“Sempre que a minha participação foi solicitada, respondi: presente. Infelizmente foi só uma vez e foi um dos pais para pintarem a escola com a ajuda do meu filho. Desejo no futuro ser mais vezes solicitado.” (5QC-Q5)</i></p> <p><i>“Sim. Todas as festas que eles fizeram onde os pais eram convidados a participarem, tanto na horta, como pinturas, barros.”7QC-Q5)</i></p>
Participação das Famílias na Construção do	Práticas de Participação	Vantagens do Envolvimento	<p><i>“Os benefícios serão muitos. Talvez o mais importante seja o tempo que os pais e os filhos passam juntos em brincadeiras e contactos mútuos o que facilitava uma melhor educação.” (1M-Q13)</i></p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

<p>Currículo (cont.)</p> <p>Participação das Famílias na Construção do Currículo (cont.)</p>	<p>Práticas de Participação (cont.)</p>	<p>Vantagens do Envolvimento (cont.)</p>	<p><i>“Todos. Desde o melhoramento “físico” da escola ao melhoramento “humano” tudo pode ser optimizado com o envolvimento dos pais.” (2M-Q13)</i></p> <p><i>“Têm um contacto mais directo com aquilo que os filhos fazem do J.I., com os professores e auxiliares.” (1C-Q13)</i></p> <p><i>“Um maior contributo e voto de confiança aos nossos filhos.” (2C-Q13)</i></p> <p><i>“Maior proximidade entre as crianças e uma entre ajuda daí inerente.” (4C-Q13)</i></p> <p><i>“Maior e melhor apoio para as crianças.” (4C-Q13)</i></p> <p><i>“É muito bom os pais participam nas actividades, porque assim vê-se o que os nossos filhos aprendem e as crianças gostam muito quando os pais participam nas actividades deles.” (5C-Q13)</i></p> <p><i>“Um maior intercambio entre a família e o J.I., logo uma melhor coordenação entre os pais e a educadora.” (6C-Q13)</i></p>
--	---	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“Conhecer melhor as pessoas que trabalham com os nossos filhos, bem como os amigos deles.” (1QC-Q13)</i></p> <p><i>“A presença dos pais nas actividades dos filhos é muito importante para eles, sentem-se mais apreciados e acompanhados.” (2QC-Q13)</i></p> <p><i>“Os nossos filhos começam a sentir mais apoiados no seu dia a dia, nas suas famílias e é bom saber que têm os seus pais que se preocupam com eles” (3QC-Q13)</i></p> <p><i>“As crianças sentem-se mais confiantes e empenhadas em mostrar às famílias do que são capazes de fazer e até melhoram bastante a nível de muita coisa para mostrarem aos pais para eles ficarem orgulhosos.” (4QC-Q13)</i></p> <p><i>“Desde que não se exagere. Tudo o que se possa fazer para dar mais qualidade à vida escolar dos nossos filhos é benéfico.” (5QC-Q13)</i></p> <p><i>“Se os pais estiverem ao corrente de tudo o que se passa ajuda que as crianças se desenvolvam mais e sentem a presença dos pais ao pé deles o que lhes dá mais confiança e segurança.” (7QC-Q13)</i></p>
--	--	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Participação das Famílias na Construção do Currículo (cont.)	Práticas de Participação (cont.)	Impedimento à Participação	<p><i>“Podiam participar mais, mas também não há muitas oportunidades devido ao horário (9h-15.30h) é hora do trabalho de quase todos os pais.” (1QC-Q12)</i></p> <p><i>“Penso que poderiam e deveriam participar mais. Acho que o principal motivo é a falta de tempo.”</i></p> <p><i>“Acho que os pais participam pouco, mas também tem a ver com as suas actividades profissionais.” (2QC-Q12)</i></p> <p><i>“Depende um pouco da vida de cada um. Nem todas as pessoas têm disponibilidade como queriam ter para estarem com os filhos, mas eu acho que participamos bastante.” (4QC-Q12)</i></p> <p><i>“Respondo por mim, gostaria de ser mais solicitado.” (5QC-Q12)</i></p> <p><i>“Eu falo por mim, participo sempre que necessário. Quanto aos outros pais, depende dos horários deles.” (7QC-Q12)</i></p> <p><i>“Este facto deveu-se a que nunca me foi solicitado.” (1M-Q6)</i></p>
--	----------------------------------	----------------------------	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p><i>“Porque o meu horário de trabalho não me permite.” (1C-Q6)</i></p> <p><i>“Por sair muito tarde do emprego e regressar por volta das 19h.30/20h.30.” (2C-Q6)</i></p> <p><i>“O tempo disponível não é compatível com o horário escolar.” (4C-Q6)</i></p> <p><i>“Como disse anteriormente nunca fui convidada para participar directa ou indirectamente numa actividade.” (C6-Q6)</i></p> <p><i>“Impossibilidade de se ausentar do emprego.” (1QC-Q6)</i></p> <p><i>“Por falta de tempo disponível.” (2QC-Q6)</i></p> <p><i>“Motivos profissionais.” (6QC-Q6)</i></p>

ANEXO III

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS APLICADAS ÀS

EDUCADORA DE INFÂNCIA

Anexo III – Quadro de Categorização das Entrevistas às Educadoras

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
Conceito de Educação de Infância	Perspectivas	Necessidades das crianças	<p><i>“De uma boa relação humana. Acho que primeiro que tudo há que construir uma relação com eles. Uma boa relação humana, e mostrar-lhes que gostamos deles, mas ao mesmo tempo que exigimos, temos que exigir algumas coisas também (...) uma boa relação com eles é fundamental para se conseguir trabalhar com o grupo. Depois o deixar que eles se expressem. Uns expressam-se melhor de uma maneira, outros de outra, tentar ajudar que alguns ultrapassem alguns problemas, mas dar-lhes oportunidades de livremente expressarem, pintarem, portanto que a necessidade interior que todos temos de nos expressar, que eles o façam.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Hoje em dia as pessoas estão um bocado açambarcadas... há muitas solicitações, e os miúdos acabam por ter muita coisa, às vezes acabam por não gostar de nada, se têm muita coisa não ligam tanto porque é tanta, tanta coisa, que não sabem escolher... não retêm nada como especial, não há um brinquedo especial ou assim, e isso não é bom.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“No fundo a infância deveria estar mais virada para as coisas simples do dia a dia. Sei lá, preparar umas coisas pequenas, termos tempo para os ouvir. “ (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“... eu acho que a infância deveria ser sempre a mesma coisa e é. Mas acho que hoje em dia as pessoas estão tão açambarcadas por tanta coisa, que acabam por gastar se calhar tempo com algumas coisas que não são tão importantes e podiam agarrar coisas mais simples que os miúdos podiam fazer... faz-se descobertas incríveis com coisas simples, e às vezes vão passar a tarde num centro comercial em vez de se calhar irem ao campo.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Gosto de lhes transmitir essas descobertas da natureza de uma forma mais simples, eles conhecem tudo é através dos computadores mas penso que não há nada como mexer e observar.”</i></p> <p><i>“Agora neste momento eles não possuem as vivências que nós tínhamos, e é pena.”</i></p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p>(Educadora Matilde)</p> <p><i>“Necessitam do espaço delas. Temos que os deixar envolverem-se na fantasia, na fantasia mesmo! Acho que os adultos não deixam muito tempo para viverem a fantasia deles.”</i> (Educadora Matilde)</p> <p><i>“As crianças não têm muito contacto com a natureza, é uma infância muito à base da televisão, dos jogos, do computador, muito sentados à frente da televisão, muito sozinhos com os seus brinquedos...”</i> (Educadora Matilde)</p> <p><i>“As aprendizagens sociais, mais a parte afectiva, os valores, eles necessitam de trabalhar muito os valores.”</i> (Educadora Matilde)</p> <p><i>“Reconheço que os poucos valores que as crianças conseguem utilizar elas levam da escola, eu digo isso à boca cheia: os poucos valores que as crianças têm, são os valores que levam da escola para casa. E são mesmo os pais que dizem isso.”</i> (Educadora Matilde)</p> <p><i>“Neste momento, atenção. Atenção, as crianças precisam muito, muito de atenção. Caímos nisto, como os pais não têm tempo disponível há que as compensar de outra forma. E às</i></p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p>vezes a falta de regras são muito visíveis.” (Educadora Teresa)</p> <p>“Eu tinha a experiência de brincar na rua, a minha mãe deixava-me ir brincar, embora com a supervisão da minha mãe, mas eu sabia que estava ali, estava a brincar, explorava os jogos e as crianças neste momento não têm isso, não têm tempo para brincar. Inclusivamente nós tínhamos tempo para brincar na escola, e neste momento, até isso nos estão a tirar.” (Educadora Teresa)</p>

Conceito de Educação de Infância (cont.)	Perspectivas (cont.)	Interesses e competências das Crianças	<p>“Os interesses das crianças... elas estão despertas para tudo, desde que o ambiente onde elas estejam seja rico, e que as pessoas sejam, porque acho que isso é muito importante, verdadeiras com elas, que aquilo que estejam a dizer seja mesmo aquilo que sentem, que sejam autênticas, elas percebem isso. Mesmo quando nos zangamos com elas, elas percebem que a pessoa gosta delas mesmo quando se zanga. Portanto, se formos autênticos, elas ficam à vontade para nos demonstrarem os seus verdadeiros interesses, para nós os apoiarmos, e também para se interessarem por aquilo que verdadeiramente nos interessa e que nós achamos bem apoiar. Acho que é um bocado disso.” (Educadora Joana)</p> <p>“Neste momento talvez por desenhos animados e os jogos de computador porque é aquilo que lhes dão. E temos que lançar quase as actividades à volta desse tipo, para depois poder chegar a outras, para os cativar. Porque neste momento, embora quando entro sala do pré-escolar, toda a forma como a sala está exposta e apesar de elas também contribuírem para a arrumação e da decoração, faz com que elas se motivem e gostem da área das bonecas, do “faz de conta” porque é aquilo que não fazem. Eu por exemplo tenho uma experiência este ano, comprei um jogo Lego e a maior parte das crianças nunca tinha estado com peças Lego na mão. Há jogos, há “playstation”, há as “não sei o quê” e esquecem-se pura e simplesmente de uma peça de Lego. A maior parte das crianças nunca tinham brincado com</p>
--	----------------------	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>ele.” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Elas interessam-se. Por exemplo aqui no cantinho da natureza elas vão para lá e procuram manusear aquilo tudo e gostam, são curiosas temos um projecto da hortinha, todas as semanas à sexta-feira eles vão tratar da hortinha, vão arrancar as ervinhas. Eles gostam muito deste projecto, têm contacto com coisas diferentes.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Ah, isso, eles adoram. Gostam de copiar frasezinhas do quadro. Conforme a temática que estão a trabalhar, eles depois copiam uma frasezinha relacionada. Copiam e dizem mesmo: Olha, põe aí a letra minúscula que eu quero copiar!” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Eles gostam muito e copiam. Todos eles copiam já frasezinhas. Este grupo é um grupo de meninos que já podiam andar no primeiro ciclo, e por isso, para não se desmotivarem fazemos assim umas coisas, se bem que eles, mais também não querem, gostam muito de brincar.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“De um modo geral eles gostam de todas as actividades, mas vão mais para a expressão plástica.” (Educadora Matilde)</i></p>
Conceito de	Função Educativa e	Competências e	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Educação de Infância (cont.)	Perspectiva da Prática	funções	<p><i>“Acho que é muito importante, porque no fundo é ele que acompanha no jardim de infância esta evolução tão importante que é até à entrada para a escola, até aos cinco seis anos e que é fundamental na nossa vida...” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Então é uma data muito importante, e não me posso esquecer, que também é fundamental em relação aos pais, tem um papel também conciliador também com a família, de ajudar, de... trabalhar com a família no sentido de ver o que é melhor para a família...” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“...eu gosto muito de trabalhar com os pais, mesmo naquele sentido de criarmos um boa relação humana e não só naquelas coisas de pedir, às vezes também peço, mas criar uma relação de amizade, que os pais considerem que está ali uma pessoa amiga que quer o melhor para o seu filho e em conjunto poderá chegar mais longe.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“...mas eu acho que no fundo o nosso papel também é conciliar, ser conciliador, procurar que as coisas vão a bom termo, ter uma boa relação com os pares, ser simpático. Tudo isso é natural que exista.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“A nível do trabalho directo, que é aquele que me entusiasma mais, o trabalho directo com</i></p>
Conceito de Educação de Infância (cont.)	Função Educativa e Perspectiva da Prática (cont.)	Competências e funções (cont.)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>os miúdos, eu acho que tentei sempre fazer o meu melhor... e quando a pessoa se sente bem a nível do trabalho dá-se uma evolução...” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“... a nível do Estado, acho que há um peso muito grande a nível das coisas que me pedem para além das coisas do nosso dia a dia. O nosso dia é bastante preenchido. Nós temos muitas coisas para fazer, pensar, decidir e depois há uma carga muito grande, um acréscimo muito grande de trabalho essencialmente reuniões.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Neste momento o educador é um herói. Porque enfrenta graves problemas. Enfrenta uma sociedade muito difícil. Enfrenta as famílias dos meninos, que são famílias pouco estruturadas, com poucos valores, algumas têm poucos valores e não conseguem transmitir às crianças e elas também não conseguem depois trazer para aqui.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Hoje mais que nunca existe uma grande preocupação com o que passa com as crianças em outros espaços. Hoje mais do que nunca temos muita preocupação com o que passa com as crianças fora da escola.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“No início fui recebida como uma espécie de deusa agora já não é bem assim. As crianças eram mais dóceis e os pais colaboravam muito mais. Tem havido uma evolução mas no</i></p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>sentido negativo. As crianças exigem muito mais de nós e os pais também no aspecto que eles não estão em casa, não transmitem valores em casa e exigem que a escola transmita. Uma coisa que me faz muita impressão é o facto de que no início havia muito mais negociação, mais diálogo entre as crianças e entre nós.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Temos também que passar lá para fora o nosso trabalho, aquilo que fazemos.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Há isso é muito importante, quero dizer, não é o papel..., na formação da criança, eu ponho os pais em primeiro lugar. Os pais são os principais responsáveis pela educação da criança, os pais e a família. A seguir vem a educadora e a própria instituição. Eu acho que somos mesmo muito importantes, na formação e educação das crianças, a seguir aos pais.” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“O facto de estar com as crianças não me causa qualquer dificuldade, com os pais também não, sempre trabalhei muito bem com os pais.” (Educadora Teresa)</i></p>
Conceito de Educação de	Função Educativa e Perspectiva da	Gestão do Ambiente Educativo	<i>“Eu todos os anos tenho um grupo diferente, não é? Por isso a forma de estar e a dinâmica</i>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Infância (cont.)	Prática (cont.)		<p><i>têm de ser sempre diferentes, tem de ser sujeita à avaliação do grupo e eu funciono de acordo com a avaliação que faço logo no princípio do ano, vejo as características do grupo e a partir daí depois funciono dessa maneira. No entanto a minha maneira de ser e a minha maneira de estar na profissão quase que se mantém, agora as metodologias é que são outras.” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Eu tenho uma pré e tenho sempre crianças com cinco anos, neste momento as crianças embora saibam que têm um sítio onde podem estar sentadas, mas se não quiserem estar sentadas podem correr as áreas, podem escolher a actividade que mais lhe agrada naquele momento, embora saibam que têm que cumprir todas as actividades propostas, tanto por mim como por elas próprias. No entanto, é diferente porque como tu sabes que a partir do momento que os meninos vão para o primeiro ciclo, têm que estar cinco horas sistematicamente sentadas. No pré-escolar isso não acontece, não há essa obrigatoriedade de estarem sentadas, embora já existam regras muito definidas, mas não é assim tão directivo. “ (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Não, não trabalhavam de uma forma estruturada, até porque um dos grandes defeitos das educadoras é não escreverem, não sintetizarem propriamente o trabalho que estão a fazer. Mas, neste momento já nos estamos a habituar a fazer isso, já começa a ser uma prática</i></p>
---------------------	--------------------	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p>nossa. (Educatadora Teresa)</p> <p>“... tento valorizar muito o trabalho das crianças e limar as marotices todas deles. Tento desvalorizar, apesar deles estarem muito rebeldes eles também não têm culpa nenhuma, é o meio familiar, é a sociedade. Os pais também têm grandes problemas, é a nível dos empregos e outros, isso torna tudo num ciclo vicioso, não é? Eu também me ponho no lugar dos pais... os pais também têm os seus problemas e não são ajudados, acho que deveria haver uma terapia familiar e que não há. Por sua vez os pais não conseguem ajudar os filhos e eu entretanto tento minimizar as dificuldades das famílias e desvalorizar as marotices das crianças e valorizar muito a parte boa das crianças, os seus trabalhos, as suas iniciativas, etc. É isso que me dá muita força neste momento.” (Educatadora Matilde)</p> <p>“Então geralmente a relação humana eles tocam sempre. Ou a simpatia ou a maneira como as coisas decorriam, penso que eles são muito sensíveis à relação que se cria. Isso é muito importante. Se uma pessoa não cria uma boa relação com as pessoas...” (Educatadora Joana)</p> <p>“Às vezes há actividades em grande grupo que se tornam um bocadinho complicadas. O facto de todos quererem conversar ao mesmo tempo, torna-se complicado. E até conseguir estabelecer uma certa democracia, em que todos percebam que cada um tem de falar na sua</p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<i>vez, é um bocado difícil e tal. É das fases mais difíceis.”. (Educadora Joana)</i>

Construção e Desenvolvimento do Currículo	Dinâmica do Trabalho Pedagógico	Planificação	<p><i>“Primeiro planifico anualmente com as colegas, quando faço o Plano Anual de Actividades. Depois partindo dessa planificação anual, portanto essa planificação anual tem sempre por base o Projecto da Escola, o Projecto Educativo da Escola e depois o meu Projecto de Sala. Na sala geralmente temos mais que um projecto, um mais virado para o ambiente, temos outro mais virado para o projecto base, que é este ano “A brincar vamos aprender” e depois geralmente temos um projecto que fazemos com a Câmara e que está relacionado com o final de ano e a festinha dos finalistas. Mas os projectos fundamentais são o Curricular de Sala e depois um relacionado com o ambiente.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Temos uma planificação anual em que mensalmente eu sei que há determinadas coisas que nós queremos trabalhar, não é? Então depois com eles de manhã, principalmente a partir de Novembro, eu faço com eles a planificação de manhã. Apresento a minha proposta para eles, mas depois eles também podem contrapor. Portanto temos sempre o momento do acolhimento em que se conversa, eles sabem que é o momento de ficarmos à conversa. Depois há sempre a minha proposta de trabalho numa determinada área, que geralmente é na área da expressão. Depois essa proposta, por exemplo, imagine que se contava uma história e depois eles queriam fazer teatro. Eu registo a proposta deles e tenho sempre a preocupação de haver um momento de história, ou de poesia, ou uma narração nova, isto</i></p>
Construção e Desenvolvimento do Currículo	Dinâmica do Trabalho Pedagógico (cont.)	Planificação (cont.)	

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

(cont.)			<p>geralmente aparece nos nossos planos. E geralmente a manhã é um pouco dirigida por mim e à tarde escolhem eles as áreas.” (Educadora Joana)</p> <p>“Eu planifico em casa. Temos o Projecto da Escola e também temos o nosso, o Projecto de Sala. Planifico consoante as necessidades das crianças, entretanto eles também fazem a sua planificação, também planificam aqui. Eles têm as suas rotinas, planificam logo no início da manhã, na reunião de grande grupo, planificam. Eu faço a minha planificação e depois na reunião de grande grupo, conto uma história, ou com alguma coisa que queremos investigar, ou conforme o projecto que estamos a tratar, o projecto do ambiente, ou o projecto a nível da solidariedade, depois planeia-se em grande grupo o que se vai trabalhar.” (Educadora Matilde)</p> <p>Falando do Projecto Curricular de Turma: “É um suporte pedagógico que nos apoia muito depois na nossa prática.” (Educadora Matilde)</p> <p>“No início do ano primeiro fez-se primeiro a caracterização das crianças e das famílias, entretanto planeou-se o currículo com base nessa caracterização. Perante eventuais problemas que apresentavam e perante o desenvolvimento que já traziam.” (Educadora Matilde)</p>
---------	--	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“Sim. No período da manhã, na base da rotina, iniciamos o período da manhã as crianças sentadas em círculo e aí nós planeamos, elas planeiam em conjunto.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Muitas vezes eu já trago preparado, mas outras vezes é alterado porque eles têm iniciativa para outras coisas e eu aproveito, tento encaixar.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Sim, avaliamos diariamente. Ao fim do dia, nós reunimos também em grande grupo, outra vez, temos ali uma grelha e registamos. É a avaliação diária feita por eles. Eu depois registro ali no meu caderninho.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Eu costumo fazer uma planificação como costumo dizer em tempo largo e depois vou planificando de acordo com as exigências e de acordo também com as necessidades que eles vão tendo e vou reestruturando essa planificação. Portanto, se vejo que os interesses já não estão nesse sentido, vamos desviando um bocadinho e a planificação vai sendo construída em conjunto, entre mim e as crianças.” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Sim os pais também, às vezes. Mas os pais entram na planificação especialmente nas reuniões que temos, em que nós perguntamos se a dinâmica do jardim de infância está de</i></p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<i>acordo com as expectativas que eles tinham, se eles nos querem ajudar, depois os pais, a maior parte deles são pais que gostam de colaborar e depois ajudam-nos também.” (Educadora Teresa)</i>

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Dinâmica do Trabalho Pedagógico (cont.)	Metodologias adoptadas	<p><i>“Eu há muito tempo tinha muitas coisas em comum com o modelo de orientação cognitivista, o High-Scope. Mas entretanto eu penso que nunca fui uma purista de currículo nenhum. Como começaram a fazer formação nesse sentido, eu fiz formação na E.S.E. de Setúbal e mesmo antes um bocado nesse sentido e portanto eu fiz essas formações e achei que havia muitas coisas que eu já fazia e com as quais eu me identificava e depois outras que eu adaptei um bocado, mas nunca fiz tudo assim exaustivo, nunca fiz isso, mas pronto adaptei algumas coisas. Depois comecei também a ter contactos com o Movimento da Escola Moderna e também com a Pedagogia de Projecto...” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“E então eu adaptei um bocadinho de cada um, trabalhando com a Pedagogia de Projecto, com objectivos, etc., depois fazemos a planificação. A minha planificação que neste momento se aproxima bastante do Movimento da Escola Moderna, combino com ele, e depois ao fim do dia avaliamos o que correu mal e o que correu bem. E geralmente o que corre mal eles vão sempre para as atitudes, para a área do desenvolvimento pessoal e social: “o não sei quantos bateu ao não sei quantos, ele deu um pontapé ao outro, não respeitou não sei o quê”, geralmente as avaliações negativas são estas. As boas são o ajudar os outros e também as coisas que gostam de fazer e correm bem.” (Educadora Joana)</i></p>
---	---	------------------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Dinâmica do Trabalho Pedagógico (cont.)	Metodologias adoptadas (cont.)	<p><i>“Utilizo (Orientações Curriculares). Acho que são muito úteis. Eu colaborei nalguns grupos de trabalho, círculos de estudos para debater e trabalhar sobre o que veio a ser as Orientações Curriculares. Acho que estão muito bem escritas, dizem o essencial e a gente dá voltas, dá voltas e acaba por..., por exemplo, eu tenho um livro na sala, mas o meu livro mesmo, já está bastante utilizado, riscanhado, com folhas soltas, mas é assim, não há dúvida que está lá tudo. (...) Não foi bem alterar, alterar, mas vieram ajudar-me a arrumar, mais no sentido de ajudar a arrumar as ideias.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Pelo menos ajudou as pessoas a pensar um bocadinho, a reflectirem mais sobre as suas práticas, mesmo que na prática não tenham alterado muito. Mesmo que não tenha alterado a prática directa com as crianças, muita gente mesmo que não tivesse esse efeito, um efeito deve ter tido, levaram as pessoas a reflectirem sobre a sua prática.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“O Projecto Curricular de Sala, é assim, é uma maneira de me orientar também um pouquinho, de arrumar um bocadinho as ideias. Eu acho que há coisas que nós fazemos e que não estão previstas, o que é normal, um projecto é um caminho, tenho isto em perspectiva mas só realizei isto do que estava previsto e realizei mais isto e mais isto que não estava previsto, mas que foi muito importante. Então serve mais para um arrumar das ideias...” (Educadora Joana)</i></p>
---	---	--------------------------------	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“É muito importante. Eu trabalho com base nas Orientações Curriculares e sinto que ao fim do ano as minhas crianças levam algo de muito positivo para o primeiro ano.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Eu não utilizo assim rigidamente um método. É mais na base do modelo cognitivo Heihg-Scop. É um bocadinho de tudo, vou adoptando um pouco de cada um.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Já é o meu modelo curricular (sorrisos). Ao fim destes anos todos...talvez o Movimento da Escola Moderna. É assim, eu quase que já tenho um currículo próprio para trabalhar, e após ter feito a licenciatura, que foi em Formação Pessoal e Social, e como dou muito valor aos valores, à maneira de estar, à auto estima à autoconfiança, por isso o meu currículo já está muito adaptado à minha...e depois utilizo muito as Orientações Curriculares.” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“É um projecto de base, que fazemos sempre de acordo com o grupo que temos e com os objectivos que queremos atingir, mas que é só mesmo de base, porque depois temos outros projectos, mini projectos, que vão dar forma a esse projecto. Pronto e é a nossa base de trabalho.” (Educadora Teresa)</i></p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p><i>“É assim, é uma estruturação de trabalho. Porque não haja dúvida nenhuma que seguindo aquelas orientações, eu acho que elas estão bem feitas, bem concebidas e fazem com que os objectivos inerentes ao pré-escolar, que estão ali, que nós devemos mesmo trabalhar. Eu gosto da forma como estão feitas as Orientações Curriculare(...)Talvez eu já trabalhasse assim um bocadinho, mas vieram ajudar a estruturar a forma de trabalhar.” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Nem por isso, não tenho assim nada. Tenho tido uma equipa muito boa, com as crianças também não tenho tido grandes dificuldades, tenho conseguido sempre inserir as crianças com Necessidades Educativas Especiais no grupo, são sempre bem aceites, com os pais também tenho um trabalho óptimo. (Educadora Teresa)”</i></p>

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Dinâmica do Trabalho Pedagógico (cont.)	Áreas de Conteúdo Trabalhadas	<p><i>“As aprendizagens que eu considero mais importantes são essas três e que se tocam com as necessidades delas. Que é: elas aprenderem valores humanos, ser solidário, gostar de estar com os outros e ser ela própria em grupo, portanto valores humanos e valores de relação. Depois a parte da expressão, eu acho que toca tudo lá. A parte da expressão que de facto está ligado e elas querem, têm vontade de se expressar, de se exprimir. Uns cantam melhor, outros falam melhor, outros representam, outros... mas cada um, na sua linguagem própria, ser capaz de por a sua expressão ao de cima. E depois a curiosidade, o sentido crítico, o ser capaz, por exemplo, em relação a projectos relacionados com o ambiente, usar o seu sentido crítico, de responsabilidade, valores de cidadania...essencialmente saber estar consigo próprio, com os outros e com o mundo. Na última reunião os pais referiram que eles estavam muito despertos para esses valores do respeito pelo ambiente. Eu acho que são essas três vertentes no fundo que são as aprendizagens fundamentais.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Desenvolvemos vários projectos na base do ambiente e que depois vão fornecer as experiências que elas necessitam. Temos o projecto da horta, aqui na sala o cantinho da natureza. A nível social, também com projectos, trabalhamos a solidariedade.” (Educadora Matilde)</i></p>
---	---	-------------------------------	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“No Natal não costumo perguntar o que gostariam de receber, mas sim, o que gostariam de dar a um menino que não tem brinquedos. Eu trabalho mais na base do que gostariam de dar, em serem solidários com os outros. Eles têm muitas coisas e têm de pensar também naquele menino que não tem casa, nos sem abrigo, no menino que tem guerra no seu país, que necessita de ir trabalhar antes de ir para a escola, eu puxo mais par os valores sociais.” (Educadora Matilde)</i></p> <p>A propósito das áreas de conteúdo, constantes das Orientações Curriculares, referiu: <i>“Eu valorizo todas de igual modo. Todas são importantes.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“São vários os objectivos que se pretendem atingir, mas trabalhamos e insistimos mais nuns que noutros. Por exemplo, na assimilação de regras, verificamos que as crianças têm muita dificuldade em realmente assimilar regras, hoje em dia é muito difícil. Devido à dinâmica familiar, à dinâmica da nossa sociedade, verifico que têm muita dificuldade, assim tento trabalhar essa área e tentei definir objectivos especiais de acordo com essa dificuldade.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Um dos objectivos é a autonomia, a seguir são os valores também, a inter ajuda a</i></p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<i>cooperação, o respeito pelos outros, o respeito por si próprio e depois há toda uma preparação que eu faço, os meus objectivos são em função depois também de um primeiro ano aqueles vão para o ensino, em virtude de estar sempre com crianças de cinco seis anos.” (Educadora Teresa)</i>

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Acção dos Intervenientes	Expectativas das Famílias	<p><i>“Sim, sim, na primeira semana. (...) todos os anos em Setembro fazemos duas perguntinhas. Por exemplo este ano foi: “O que espera do Jardim de Infância?” Se não foi o que espera foi que expectativas tem e “O que espera dos educadores?”. Pronto, depois dali a pessoa abrangentemente, e é giro porque as pessoas vão lá bater nos pontos. Mas geralmente, no grosso, quando vamos ler todos, a grande maioria vai bater nas três áreas fundamentais, que é: a relação, o aprender, portanto o gosto por aprender, o estar com os outros, as actividades de expressão, o expressar-se também.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“...na ultima reunião eu peço-lhes sempre que façam uma avaliaçãozinha do que consideram que correu melhor e do que não correu tão bem. (...) então, geralmente eles não têm nada de negativo e eu até penso: - se calhar não pensaram bem. Então geralmente a relação humana eles tocam sempre. Ou a simpatia ou a maneira como as coisas decorriam, penso que eles são muito sensíveis à relação que se cria. Isso é muito importante.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Aliás é uma das perguntas que faço sempre na primeira reunião. Os pais têm de entregar por escrito quais as expectativas que têm, o que eles pensam que é o jardim de infância e quais as expectativas do ano que a criança vai ter connosco.” (Educadora Teresa)</i></p>
---	--------------------------	---------------------------	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

Construção e Desenvolvimento do Currículo (cont.)	Acção dos Intervenientes (cont.)	Opção de Escolha das Crianças	<p><i>“Eles podem decidir pelas áreas, por exemplo, à tarde esse espaço é para eles. Eles colocam as propostas deles. Por exemplo, eu quero trabalhar nas construções, quero ir para a casinha, quero ser a mãe o pai, quero ir fazer jogos, eu quero fazer um desenho. Todas as tarde são livres de escolher. De manhã, dentro das propostas que eu dou, e que eles dão, dentro dessas propostas, eles também são livres de fazer diferente (...) Portanto dentro da proposta que eu dou, eles são livres de adaptar à sua maneira. (...) Se a proposta interessa eu generalizo a todos, ou então a um pequeno grupo que esteja interessado ou então mesmo só para aquela criança.” (Educadora Joana)</i></p> <p>Acerca do interesse prévio das crianças por possíveis actividades: <i>“Às vezes isso pode acontecer. Pronto, não é o nosso dia a dia. Mas no nosso dia a dia, nós vamos combinando, eu com eles. Eu trago a minha proposta, eles dão a deles e combinamos isso em comum. Agora, vejo se eles também possuem algumas intenções, por exemplo no Dia da Mãe, temos de combinar o que querem fazer. Vamos lá ver o que podemos fazer. Então, davam-se várias propostas, um dizia uma coisa, outro dizia outra, depois votava-se, em consenso votava-se a proposta.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“A nível da expressão plástica. A nível das expressões e das áreas, porque as outras têm de</i></p>
---	----------------------------------	-------------------------------	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>ser dirigidas.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Sim claro, quando são elas a escolher estão mais envolvidas, têm mais vontade. Se somos nós a dirigir as crianças não têm tanta vontade.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Quando nós fazemos a planificação de sexta-feira, que tentamos ver quais são as actividades que eles querem fazer, eu noto que já mostram interesse por aquilo que querem” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“É assim, a nível das actividades de expressão plástica, a nível também de pesquisas, também podem fazer, e... bom, é assim, eu tento sempre fazer um misto entre..., que eles quase não vejam que as actividades estão a ser impostas, embora tenha os meus objectivos, que eu quero, que eles quase não dão por isso que eu os estou a impor” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Sentem-se mais motivados e mais confiantes” (Educadora Teresa)</i></p>
Participação das Famílias na Construção do	Práticas de Participação	Contactos Estabelecidos	<p>Em relação aos contactos estabelecidos, referiu: “... nas minhas reuniões, portanto não tive sempre cem por cento (das Famílias), (...), eu faço sempre três por ano, a não ser por alguma razão especial que se faça outra. Portanto, a nível formal não sinto necessidade de</p>

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

<p>Currículo (cont.)</p>			<p><i>fazer mais que três.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“..., a nível formal são aqueles três encontros, mas a nível do dia a dia nós temos muitas pequenas maneiras de eles colaborarem.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Quando fazemos as reuniões geralmente vou descrevendo as actividades que vamos fazendo e há também propostas nessa área. Depois no final do ano eles levam as capas para casa, não é? E se eu fiz, como eu fiz este ano, em que havia necessidade de fazer um relatório para o psicólogo, eu estive com a senhora para ver algumas coisas e para ela perceber a evolução realizada.”</i></p> <p><i>“Depois vêm quando vêm à sala, quando há festas e temos coisas expostas, nos livros que construímos e que depois quando vêm às reuniões vêm, através desses produtos que se vão construindo. (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“As crianças também transmitem aos pais os seus saberes, porque há pais que por vezes nem imaginam como é o trabalho aqui, não é? Pensam que eles aprendem a ler e a escrever, ou que deveriam,, mas não. E a criança depois transmite os saberes dela, que a final na base das actividades que fazem aqui, brincando elas estão a aprender.” (Educadora Matilde)</i></p>
------------------------------	--	--	---

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p>A forma de conhecerem e participarem nas actividades realizadas “... vão perguntando, com visitas, eu também solicito, aliás logo na primeira reunião eu aviso-os logo que vão estar sempre a ser chamados para trabalharem connosco.” (Educadora Teresa)</p> <p>“... Depois existem os contactos diários e as visitas que eles fazem à sala durante o ano...” (Educadora Joana)</p> <p>“Eu acho que para além deles aprenderem, porque eles também aprendem coisas, eles podem compreender que podem agir.” (Educadora Joana)</p> <p>“Eu não tenho problemas nenhuns, a sala está sempre aberta, se quiserem entrar entram, eles sabem o que estamos a fazer.” (Educadora Matilde)</p> <p>“... a sala de jardim de infância está sempre de porta aberta e então os pais que querem trabalhar connosco podem trabalhar.” (Educadora Teresa)</p> <p>“Primeiro porque nós lhes damos conhecimento pela planificação, depois pela exposição quase diária dos trabalhos realizados.” (Educadora Teresa)</p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise

Participação das Famílias na Construção do Currículo (cont.)	Práticas de Participação (cont.)	Actividades Desenvolvidas	<p><i>“Sim, sim. Há actividades sempre que contam com a participação das famílias. Umas são actividades de sala, outras são actividades que realizam em casa, que os pais fazem com as crianças.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Eles colaboraram nas Janeiras, estavam à nossa espera, deram-nos as Janeiras.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“... por exemplo essa senhora fez um ano de Pai Natal” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Eles vêm à escola várias vezes e a escola também solicita a presença deles nas actividades. Várias actividades têm sido feitas aqui na escola com a participação dos pais.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Depois quando é a festa do Outono, convidamos os pais para virem à festa” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Por exemplo, quando foi no Natal em vez de trazerem coisas da casa, há quem mande trazer de casa, mas eu gosto mais de convidá-los e que façam cá. Então, este ano fizeram</i></p>
--	----------------------------------	---------------------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<i>presépios, Então ponho vários materiais à disposição, e em grupo com os filhos, fizeram um presépio com materiais de desperdício. Depois há meninos que não têm os pais convidam os amigos, Outras avós este ano vieram fazer pinturas de Natal, outras avós..., elas ajudaram-nos portanto a preparar o Natal.” (Educadora Joana)</i>

Participação das Famílias na Construção do Currículo (cont.)	Formas de Envolvimento	Manifestação de Interesse	<p>Refere em relação à participação: “Eu proponho logo isso, e à partida nunca tive ninguém que me dissesse que não queria.” (Educadora Joana)</p> <p>“Eles fazem sempre uma avaliação global, não no sentido de me criticarem a mim, claro que também o podem sempre fazer, mas no sentido de fazermos, eu e eles, uma crítica construtiva. E eles fazem isso.” (Educadora Joana)</p> <p>“Colaborando, colaborando. Logo na primeira reunião eu proponho-lhes que haverá momentos em que eu os convido, um momento em que eles podem participar.” (Educadora Joana)</p> <p>“Ficam satisfeitas, acho que é gratificante para as pessoas que vêm também participar nessas actividades.” (Educadora Joana)</p> <p>“As crianças, eu acho que ficam muito satisfeitas, porque pronto, é também uma maneira de perceberem que existe uma relação de amizade entre a família e a escola, que não estamos de costas viradas e sentem-se bem e isso é muito engraçado. (Educadora Joana)</p>
--	------------------------	---------------------------	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
------	-----------	--------------	---------------------

			<p><i>“Houve um ano que havia umas avós que diziam que tinham netas emprestadas. E eu ouvia esta expressão: - Esta menina hoje não tem avó, não faz mal, hoje és a minha neta emprestada. Portanto criou-se ali um clima de amizade entre todos mesmo que não tivessem as avós.” (Educadora Joana)</i></p> <p><i>“Sim, eles interessam-se, porque por vezes os pais perguntam: olha o que fizeste na escola? E eles dizem.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“Eles chegam aqui e questionam o trabalho, questionam o desenvolvimento dos filhos. Por vezes marcam reuniões comigo para saberem o nível dos filhos, se estão ou não adaptados...sim são preocupados. Vários pais já têm feito isso durante o ano e nós até registamos isso. São preocupados sim, são eles que se preocupam e são eles que propõem.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>(...) E propriamente na elaboração do projecto, eles por vezes também querem estar presentes. Mas isso é um pouco mais difícil de os por a trabalhar connosco, gostam mais de saber os resultados e depois saberem se estão de acordo ou não e trabalham nesse sentido.” (Educadora Teresa).</i></p>
--	--	--	--

Tema	Categoria	Subcategoria	Unidades de Análise
			<p><i>“É assim, num universo de vinte crianças, há sempre um ou dois que dizemos que são menos interessadas, isto no princípio, porque depois vêm o trabalho feito e acham interessante e porque são projectos visíveis, onde são chamados a participar...” (Educadora Teresa)</i></p> <p><i>“Interessam-se sim. Os pais que têm estado comigo interessam-se e contribuem para esse trabalho.” (Educadora Teresa)</i></p> <p>No âmbito das actividades que os pais valorizam em contexto de jardim de infância: <i>“Em primeiro lugar o bem-estar dos filhos, depois é eles aprenderem mais e depois a preparação para o primeiro ano.” (Educadora Teresa)</i></p>

Participação das Famílias na Construção do Currículo (cont.)	Formas de Envolvimento (cont.)	Impedimento à Participação	<p><i>“... depois há pais mais disponíveis que outros. Em vinte pais pode haver dez que colaborem mais, mas eu acho isso óptimo, porque nem todas as pessoas têm a mesma disponibilidade, portanto isso aí eu acho que não podemos pensar em colaborar vinte e cinco pais.” (Educadora Joana)</i></p> <p>A propósito das famílias virem à escola: <i>“Por vezes o trabalho, as horas de trabalho e por vezes porque o horário não coincide também para virem à escola. Não é por falta de interesse.” (Educadora Matilde)</i></p> <p><i>“... tentou-se realmente escolher um horário que coincidisse com o horário dos pais, e os pais ficaram muito receptivos.” (Educadora Matilde)</i></p>
--	--------------------------------	----------------------------	---

ANEXO IV

**GUIÕES DAS ENTREVISTAS ÀS CRIANÇAS, ÀS EDUCADORAS
E QUESTIONÁRIO ÀS FAMÍLIAS**

Guião da Entrevista às Crianças

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões Gerais	Observações
Conceptualização que as crianças possuem do Jardim-de-Infância	Conhecer as conceptualizações que as crianças possuem do J.I.	<p>Vocês andam no J.I. há muito tempo ou é o primeiro ano?</p> <p>Porque é que acham que os meninos vêm ao J.I.?</p> <p>Vocês acham que os meninos gostam de cá andar?</p> <p>O que é que os meninos fazem aqui?</p> <p>O que é que podem fazer cá que não fazem noutros sítios?</p> <p>O que gostam mais de fazer cá?</p> <p>O que não gostam de fazer?</p>	
Práticas de Participação	Identificar práticas de participação das crianças e das Famílias.	<p>Quem é que diz o que os meninos vão fazer?</p> <p>Os meninos também podem escolher o que querem fazer?</p> <p>Quando é que escolhem?</p> <p>Os pais perguntam o que fazem no Jardim de Infância?</p> <p>Eles vêm cá muitas vezes?</p> <p>Ficam cá muito tempo?</p> <p>Já vieram cá fazer alguma coisa com os meninos?</p> <p>Quando vêm cá o que vêm fazer?</p>	

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões Gerais	Observações
Factores facilitadores ou inibidores de participação	Factores facilitadores e/ou inibidores.	<p>Quem escolhe as coisas que os meninos fazem cá?</p> <p>A educadora pergunta o que querem fazer cá?</p> <p>Têm sempre vontade de fazer as coisas que a educadora manda fazer?</p> <p>Quando não tem vontade dizem?</p> <p>E depois o que acontece?</p> <p>Fazem outra coisa?</p> <p>Têm algum dia da semana que podem trazer brinquedos de casa e brincarem como quiserem?</p> <p>Quando pedem para fazer uma actividade ou escolher uma brincadeira a educadora concorda?</p> <p>Acham que a educadora gosta de estar com vocês?</p> <p>Ela brinca com os meninos?</p>	

Guião da Entrevista às Educadoras

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões Gerais	Observações
Percurso profissional	Conhecer o percurso de vida profissional e os significados pessoais da experiência do exercício da profissão.	Há quantos anos é educadora? Onde tem exercido as suas funções? Há quanto tempo trabalha neste Jardim-de-infância? Que importância atribui ao papel do educador? Que dificuldades tem encontrado no desenvolvimento da sua profissão?	Rede pública, particular ou IPSS
Conceptualizações do currículo, práticas de construção e desenvolvimento	Identificar o tipo de atendimento Identificar as conceptualizações de currículo Conhecer as metodologias e técnicas utilizadas nas práticas pedagógicas Identificar o sentido que atribuem ao enquadramento legal	Quais são os objectivos e finalidades da educação de infância? Utiliza algum modelo pedagógico nas suas práticas? Como organiza o trabalho com as crianças? Que dificuldades tem no trabalho com as crianças? Que importância tem para si o Projecto Curricular de Sala? Na elaboração do Projecto Curricular de Sala que factores teve em conta e que objectivos valorizou? Utiliza as Orientações Curriculares? No seu trabalho com as crianças que aprendizagens e actividades valoriza mais? Que factores tem em conta Em que medida vieram alterar a educação de infância? E as suas práticas?	Conceito de criança/infância Conceito de educação de infância A idade, desenvolvimento, contexto familiar, interesse das crianças.

Blocos Temáticos	Objectivos	Questões Gerais	Observações
A participação dos pais e crianças na construção e desenvolvimento do currículo	<p>Conhecer as perspectivas e conceptualizações da participação dos pais</p> <p>Identificar contextos e formas de participação das Famílias</p> <p>Conhecer as perspectivas e as práticas da participação das crianças.</p>	<p>Que tipo de participação têm as famílias no J.I.? Na sua opinião são famílias interessadas? Que tipo de participação gostaria que tivessem? O que pensa da participação das famílias nas actividades de sala? Os pais são consultados no que diz respeito às expectativas que possuem das finalidades do J.I.?</p> <p>Nesta escola existe Associação de Pais? Os pais participam em algum órgão da escola? Participam na construção do Projecto Educativo? E no Projecto Curricular da Sala? Como conhecem as actividades realizadas pelos filhos? Planeia actividades que incluam a participação dos pais?</p> <p>As crianças manifestam interesse pelas actividades a realizar com alguma antecedência? Em que tipo de actividades as crianças podem decidir o que fazer e como? As crianças são ouvidas nos seus conhecimentos e interesses no que diz respeito às actividades a realizar?</p>	<p>Interesse/desinteresse das famílias</p> <p>Do ponto de vista formal</p>

Questionário às Famílias

OBJECTIVO	O presente questionário destina-se a um estudo sobre a construção e desenvolvimento do currículo em jardim de infância e a participação dos parceiros educativos: crianças, famílias e educador, realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação na especialização Educação de Infância da Universidade do Algarve.
DESTINATÁRIOS	As famílias das crianças que frequentam os jardins de infância do Agrupamento que aceitou colaborar no estudo.
REQUERENTE	Maria do Céu Sousa, mestranda em Ciências da Educação na especialização Educação de Infância.
CONFIENCIALIDADE	As respostas anónimas são confidenciais.
PEDIDO	Solicita-se que responda a todas as questões.
DEVOLUÇÃO	Solicita-se que depois de preenchido devolva o questionário utilizando o envelope que se junta para o efeito.

Agradece-se, desde já, a sua colaboração sem a qual não seria possível a realização deste estudo.

1. Quais as razões que o levaram a colocar o seu filho(a) no jardim de infância (passaremos a usar a sigla J.I.)?

2. No seu entender o que ganham as crianças por frequentarem o J.I.?

3. Preocupa-o o funcionamento deste j.i.?
Faria alterações no funcionamento do mesmo?

4. É-lhes dado conhecimento das actividades que se desenvolvem no decurso do ano lectivo? De que forma esse conhecimento lhe é transmitido?

5. Alguma vez participou em actividades realizadas no j.i.? Quais e como?

6. Caso não tenha participado, a que se deveu esse facto?

7. O seu filho(a) manifesta-se sobre o que faz no j.i.?

8. Verifica que o seu filho(a) manifesta preferência por alguma actividade específica?

9. Das actividades que ele(a) realiza no j.i., distingue algumas por considerar mais importantes?

10. Considera que se desenvolvem actividades desnecessárias ou pouco úteis para o desenvolvimento do seu filho(a)?

11. É prática desta educadora consultar os pais acerca das expectativas que têm sobre o j.i., concretamente sobre o seu funcionamento de uma forma geral e o projecto educativo (objectivos e actividades) que são desenvolvidas com as crianças e pelas crianças?

12. Considera que os pais participam o suficiente no quotidiano do j.i., ou pelo contrário poderiam participar mais? Que razões justificam a sua resposta?

13. Que benefícios poderão advir de uma maior participação e envolvimento das famílias no j.i.?

14. Pertence a algum Órgão de Gestão da Escola – Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola – ou à Associação de Pais? Sendo estes órgãos criados legalmente para a participação dos pais, que importância lhes atribui?

15. Pensa que os pais também fazem aprendizagens pelo facto dos filhos frequentarem o j.i.?

16. Verificou alterações no seu dia a dia em família após o seu filho ir para o j.i.?

17. Estando o ano lectivo a terminar, que avaliação faz do percurso que o seu filho(a) efectuou ao longo do mesmo?

18. Como vê o tempo da infância?

19. E a educação de infância?

20. Há alguma coisa que gostaria de acrescentar?

Agradeço, mais uma vez, a sua colaboração